



HAL
open science

Comment développer chez des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives l'estime de soi et ainsi améliorer leur comportement scolaire ?

Anaïs Gerion

► To cite this version:

Anaïs Gerion. Comment développer chez des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives l'estime de soi et ainsi améliorer leur comportement scolaire ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01994592

HAL Id: dumas-01994592

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01994592v1>

Submitted on 25 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : Enseigner en UE

SESSION 2018

**Comment développer chez des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives
l'estime de soi et ainsi améliorer leur comportement scolaire?**

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESOMBRE Caroline

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : GERION Anaïs

NOM de naissance (pour les candidates mariées) :



SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. Le contexte	3
A. Lieu et cadre d'exercice	3
1. Mes constats	4
2. Objectifs d'apprentissage	4
B. Profils des élèves à besoins éducatifs particuliers du dispositif.....	4
1. Quantin	5
2. Antonin	8
3. Logan	10
4. Bilan des observations	10
II. L'estime de soi et les troubles du comportement	11
A. Estime de soi : définitions, place dans les programmes et dans la construction de l'élève	11
B. Les troubles du comportement	15
C. Estime de soi chez mes élèves	20
III. Ma pratique professionnelle	21
A. Situations mises en place.....	21
1. Réduire les troubles du comportement	21
2. Augmenter l'estime de soi	25
B. Bilan et observations	26
CONCLUSION	28
BIBLIOGRAPHIE	29

INTRODUCTION

J'ai pu découvrir durant ces dernières années différentes structures, diverses manières d'enseigner et d'apprendre. J'ai travaillé en EREA (Etablissement Régional d'Enseignement Adapté), en UEE (unité externalisée d'enseignement) mais également dans une école composée de deux ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). J'ai donc enseigné auprès d'enfants présentant des troubles du comportement, d'autres présentant des troubles des fonctions cognitives mais également auprès d'enfants présentant une déficience auditive. A chaque nouveau poste et nouvelle structure, je me retrouvais face à des élèves aux profils différents mais qui avaient toujours des capacités et une envie indéniable d'apprendre. Lors de ces enseignements en établissements spécialisés, j'ai pu me rendre compte que les élèves avaient chacun leurs propres besoins éducatifs particuliers. Pour beaucoup, l'avenir représentait l'inconnu, puisque peu d'entre eux avaient un véritable projet de vie.

J'ai pu constater que pour beaucoup d'élèves avec lesquels j'ai travaillé, le sentiment de compétence et l'estime qu'ils avaient d'eux étaient très faibles. J'entendais très régulièrement : « c'est trop dur », « je ne sais pas faire ça », « je suis nul », « c'est trop dur pour moi, les autres savent le faire mais pas moi ». Toutes ces paroles ont eu un impact sur moi, je me demandais comment de jeunes enfants pouvaient avoir une si faible estime d'eux. Ce comportement conduisait très régulièrement à un abandon des activités, un refus de travailler mais parfois même à de la violence physique ou verbale. Ce problème est malheureusement assez fréquent chez des élèves en grandes difficultés scolaires ou en situation de handicap.

J'ai pu de nouveau cette année rencontrer ce problème de façon beaucoup plus marquée que les années précédentes. J'ai constaté que certains élèves refusaient catégoriquement de travailler avant même de commencer, certains exprimaient leur incapacité à réaliser une tâche avant même de connaître le but de l'activité. Pire encore, certains de mes élèves se mettaient en danger quand il s'agissait de se mettre au travail, c'est notamment le cas d'Antonin qui se cognait la tête contre les murs ou se mordait lorsqu'il devait venir en temps scolaire, il mettait ainsi une barrière entre les apprentissages et lui-même pour éviter tout échec possible. Sans l'exprimer clairement, j'ai pu observer que ce comportement était dû à un manque de confiance et à une très faible estime de lui-même puisqu'Antonin était capable de réaliser les activités

proposées. Quant à Logan, il entrait dans les activités mais ne persistait pas dans la tâche car il se sentait inférieur aux autres. « J'écris mal, tata ne va pas savoir lire ça », « je ne sais pas faire ça moi » étaient des paroles récurrentes dans la bouche de cet élève qui avait lui aussi de nombreuses compétences. Quantin quant à lui, était réfractaire au scolaire et se mettait en danger ainsi que les autres (adultes et élèves) ce qui entraîna un emploi du temps adapté l'année dernière. En effet, Quantin n'était plus scolarisé qu'à 50% et uniquement en éducatif. En ce début d'année, Quantin m'a fait part de son envie de revenir en classe, cependant le décalage avec ses camarades s'étant accentué suite à cette pause scolaire, celui-ci a perdu toute confiance en lui et pensait ne rien savoir faire.

Suite aux observations que j'ai pu faire face à ces 3 élèves, j'ai compris qu'il faudrait que je développe chez eux leur estime de soi pour leur permettre d'entrer dans les apprentissages en ayant un comportement adapté au travail de groupe. Il fallait donc d'abord faire un travail sur le comportement avant d'entrer réellement dans les apprentissages, ce que confirme la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 (BO n°4 du 26 février 2004) qui dit : « Dans tous les cas, l'intervention de l'enseignant spécialisé doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux. ».

Mon objectif était alors clair : redonner aux élèves l'envie d'apprendre en leur prouvant qu'ils en étaient capables.

Suite à cette réflexion ma problématique a émergé :

Comment développer chez des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives l'estime de soi et ainsi améliorer leur comportement scolaire?

Après avoir présenté le cadre dans lequel mes élèves évoluent, je ferai une présentation de mes élèves ainsi qu'une description de leurs profils, de leurs niveaux de compétences et de leurs besoins éducatifs particuliers.

Ensuite, dans une deuxième partie, je me concentrerai plus largement sur l'estime de soi, en définissant ce concept et en tentant de montrer que cela joue un rôle majeur dans les apprentissages et dans le comportement. Je me pencherai également sur les troubles du comportement. Je dresserai alors un constat de l'évaluation d'estime de soi des élèves ciblés dans

cette réflexion. Dans cette partie, je présenterai une sélection de documents qui m'ont permis de comprendre le profil de mes élèves et de définir des besoins en lien avec l'estime de soi.

Enfin, dans une dernière partie, je présenterai tout ce que j'ai pu mettre en place dans ma pratique pédagogique afin de réconcilier ces élèves, à l'estime d'eux très faible, avec l'école et les apprentissages dans les divers domaines.

I. Le contexte

A. Lieu et cadre d'exercice

J'enseigne dans l'Institut Médico Educatif Eolia depuis septembre 2017, cependant j'ai pu y travailler sur l'Unité d'Enseignement Externalisée l'année dernière à quart temps. Cet institut accueille des enfants présentant des retards intellectuels légers à moyens, avec ou sans troubles associés.

Cet IME a été créé par l'association EPDAEAH (Etablissement Public Départemental chargé de l'Accueil de l'Enfance et de l'Adolescence Handicapées) devenu aujourd'hui l'EPDAHAA (Etablissement Public Départemental pour l'Accueil du Handicap et l'Accompagnement vers l'Autonomie) suite à une fusion.

Dans ce type d'institut, l'équipe médico-psycho-éducative et l'équipe pédagogique mise à disposition par le ministère de l'Education Nationale, assurent la prise en charge des élèves de manière adaptée selon leurs besoins grâce aux projets mis en place en commun (Projets Individualisés).

J'exerce sur le groupe 2 qui accueille 13 élèves âgés de 8 à 12 ans. Pour deux d'entre eux, il s'agit de leur première année en IME. Pour les autres, ils sont entrés à l'institut depuis plusieurs années suite à une orientation décidée par la MDPH (Maison Départementale pour les Personnes Handicapées). Cette classe appartient à la SEES (Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé). Je travaille au quotidien avec un éducateur spécialisé ainsi qu'avec les personnels paramédicaux (psychologues, orthophoniste, psychomotriciennes, infirmières) de l'IME.

Les élèves de ce groupe sont divisés en deux petits groupes de 6 à 8 élèves ce qui permet d'alterner temps scolaire et temps éducatif. En plus de ces temps scolaire et éducatif, certains élèves bénéficient de l'intervention ponctuelle et programmée des personnels paramédicaux.

Ce groupe est hétérogène de par l'âge mais également le niveau scolaire et les besoins de chacun. J'ai donc créé les petits groupes en fonction du niveau scolaire et de leurs besoins. Ces élèves présentent des troubles légers des fonctions cognitives mais il s'agit pour beaucoup d'entre eux de troubles de l'attention. Pour quelques élèves, des troubles du comportement sont très vite apparus. J'ai pu notamment constater que les règles étaient difficilement acceptées, que les échanges pouvaient être virulents entre certains et que les conflits étaient très fréquents.

1. Mes constats

Très rapidement, j'ai constaté que pour quelques élèves, venir en classe était très difficile. Des troubles du comportement sont rapidement apparus : violence physique et verbale envers les adultes, envers les camarades mais également envers eux-mêmes. Après réflexion et observations, j'ai pu trouver un point commun entre tous ces jeunes réfractaires au temps scolaire : l'estime de soi. En effet, pour ces trois jeunes qui avaient un comportement totalement inadapté au travail, le sentiment de compétence et l'estime qu'ils avaient d'eux étaient très faibles.

2. Objectifs d'apprentissage

Mon objectif était donc de redonner à ces élèves le goût des apprentissages en leur faisant prendre conscience de leurs propres capacités et compétences. En retrouvant confiance en eux ils retrouveraient une posture d'élève et pourraient ainsi entrer plus aisément dans les apprentissages.

B. Profils des élèves à besoins éducatifs particuliers du dispositif

Nous allons nous concentrer sur le profil de ces trois élèves décrits précédemment en nous appuyant notamment sur les observations faites en classe puis sur l'élaboration des différents documents permettant de mettre en évidence les besoins de ces élèves.

1. Quantin

Durant le mois de septembre, j'ai pu constater que Quantin était un élève calme, souriant, venant volontiers en classe et ayant l'envie d'apprendre ; portrait à l'encontre de celui qui m'avait été préalablement dressé par les collègues qui me décrivaient un élève dans l'opposition et le refus systématique de travailler ou de suivre des règles. J'ai appris rapidement qu'il n'était scolarisé qu'à mi-temps et uniquement en temps éducatif suite à son comportement de l'année précédente durant le temps scolaire. J'ai pu discuter avec lui et me rendre compte qu'il était dans la demande d'apprentissages et de temps scolaire. Avec mes collègues (responsable pédagogique, cadre socio-éducatif, psychologue, éducateur), nous avons décidé de revoir cet emploi du temps et d'inclure Quantin dans le temps scolaire. Son emploi du temps passait donc à 25 % en scolaire et 25% en éducatif. Les compétences de ce jeune étaient en décalage vis-à-vis de ses camarades. Cependant, pour lui permettre de retrouver sa place d'élève et sa place au sein du groupe, j'ai tout de même décidé de l'inclure dans le groupe ayant un niveau fin cycle 1, début cycle 2.

A la fin de la première période, avec l'enseignante assurant mon remplacement durant la formation CAPPEI, nous avons dressé un premier bilan notamment du point de vue du comportement :

Document 1: Extrait du bilan scolaire

Quantin peut entrer dans une activité, il sait rester concentré sur une durée assez courte. Il aime faire ! Il faut qu'il soit en action (écrire, colorier, dessiner...). Il est difficile de dire s'il met un sens sur ce qu'il fait.

Quantin a du mal à suivre une activité collective, à écouter, à participer à une activité orale.

Quantin est sensible aux appréciations ; il est content lorsqu'on lui dit qu'il était sage, ou qu'il a bien travaillé mais il ne supporte pas les conséquences de son mauvais comportement (note dans le cahier, point rouge ou orange sur son tableau de comportement)

De manière générale, Quantin ne supporte pas la frustration ; il ne supporte pas les remarques. Dans ces cas précis, il se sauve, se fâche, insulte et peut se montrer violent.

Il était donc clair qu'il fallait tout d'abord créer un climat de confiance avec Quantin avant de viser tout autre objectif pédagogique. J'ai donc rapidement construit avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire et l'équipe paramédicale un tableau permettant de mettre en évidence les besoins prioritaires de Quantin. Ce travail en équipe répond en effet à une des compétences attendues chez l'enseignant spécialisé, celle d'« exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive en coordonnant des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves »¹, qui correspond à la compétence « coopérer au sein d'une équipe »² dans le référentiel de compétences du professorat.

¹ Annexe I. BO n° 7 du 16 février 2017

² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation B.O n° 30 du 25 juillet 2013

Document 2 : Tableau des besoins de Quantin

Analyse des besoins	Objectifs	Moyens à mobiliser, actions (quand, quoi, comment)	Intervenants	Evaluations
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler seul - Améliorer les capacités d'attention/concentration - Gagner en maturité 	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser les activités courtes - Supprimer les sources de distraction - Lui donner un plan de travail pré-établi avec lui 	PE : Anaïs GERION éducateur : Dimitri L.	Quotidienne Bilans réguliers
Confiance en lui et Comportement	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un comportement adapté en groupe - Etre capable d'accepter et de suivre les consignes - Mieux gérer ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabiliser Quantin (Transmission de la feuille de cantine, apporter son aide aux camarades) - Débuter l'activité avec lui - L'encourager régulièrement - Augmenter progressivement la quantité de travail - Identifier et gérer ses émotions en lui proposant des supports ludiques - Lui offrir un espace de parole libre 	PE : Anaïs GERION éducateur : Dimitri L. Psychologue : Pascale W.	Quotidienne Bilans réguliers
Travail à la maison	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre à Quantin d'avoir une posture d'élève à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place d'un cahier de compétences scolaires (lecture et graphisme) 	PE : Anaïs GERION	Quotidienne

2. Antonin

Antonin a été absent durant le mois de septembre suite à une opération médicale. A son arrivée, j'ai tout de suite repéré chez lui un besoin constant d'attention. Il s'exprimait très fort, faisait sans cesse du bruit, était en demande constante de l'adulte. Pour se faire remarquer il allait jusqu'à se sauver de classe, se faire du mal, être dans la provocation et la violence verbale ou physique envers lui-même puisqu'il se mordait régulièrement, se frappait ou se cognait la tête mais également envers les autres qu'il insultait régulièrement.

Une première concertation a eu lieu durant le mois d'octobre durant laquelle le contexte familial compliqué m'a été exposé et qui m'a permis de mieux comprendre et anticiper certaines réactions d'Antonin.

J'ai également pu faire un bilan de son comportement avec l'enseignante me remplaçant durant la formation :

Document 3 : Extrait du bilan scolaire d'Antonin

Antonin a un comportement inadapté, il fait preuve de violence verbale (insultes, cris), et d'une violence physique envers lui (se frappe, se mord) et envers les autres. Il ne supporte pas les règles, se sauve lorsqu'on l'empêche de faire quelque chose. Il se déplace sans cesse dans la classe. Antonin sort de la classe sans y être autorisé. Antonin n'a aucune confiance en lui, il pense ne pas savoir faire. Une fois dans la tâche, Antonin est capable de rester concentré sur des activités courtes (15 à 20 minutes) et de la réaliser jusqu'à la fin. Il peut également se montrer avenant et aider ses camarades.

Un tableau de ses besoins (document 4) a donc été créé en équipe :

Document 4 : Tableau des besoins d'Antonin

Analyse des besoins	Objectifs	Moyens à mobiliser, actions (quand, quoi, comment)	Intervenants	Evaluations
<p><u>Comportement/Communication</u> Antonin n'a pas un comportement adapté au sein d'un groupe Il présente une violence verbale et physique envers les autres enfants, lui-même et les adultes Il ne supporte pas le cadre Se sauve de l'atelier ou la classe à la moindre frustration. Instabilité motrice constante</p>	<p>Socialisation : respecter les règles et les autres</p> <p>Apprendre à gérer ses émotions</p> <p>Eviter qu'une problématique médicale engendre des troubles du comportement</p>	<p>Météo du comportement + baromètre du comportement (lui présenter son objectif en début de journée en le faisant participer au choix de celui-ci) Travail en binôme / Tutorat</p> <p>Discuter, encourager et valoriser les comportements positifs</p> <p>Suivi psychologique une fois par semaine</p> <p>Aide dans l'accompagnement du suivi ORL Liaison avec le service ORL de Lille en accord avec la famille Surveillance de tout changement de l'état de santé Accompagnement vers une cs neuropédiatrique pour suspicion d'hyperactivité</p>	<p>Educateur Enseignante</p> <p>Psychologue</p> <p>Infirmières</p>	<p>Le baromètre a un effet positif sur le comportement d'Antonin, il a cependant toujours du mal à gérer la frustration</p> <p>Le travail en binôme le valorise et l'aide à se canaliser</p> <p>Le suivi ORL est réalisé correctement</p>
<p><u>Attention/concentration</u> Antonin a du mal à entrer dans l'activité mais peu ensuite être concentré sur un travail de courte durée. Antonin peut également se laisser distraire</p>	<p>Etre capable de se poser pour commencer son travail</p>	<p>Utiliser des activités courtes (Supprimer les sources de distraction) Stimuler, relancer l'attention</p>	<p>Enseignante Educateur</p>	

3. Logan

Logan est un élève ayant de grandes compétences scolaires. C'est un élève très autonome, qui entre facilement dans l'activité mais qui a besoin d'encouragements réguliers pour persister dans la tâche. Logan disait très régulièrement « j'écris mal » « je fais mal ». Il a rapidement montré une autre facette de sa personnalité et a développé des troubles du comportement. Il sortait de classe en claquant la porte, entrait systématiquement dans la provocation envers l'adulte (gestes, paroles), pouvait se montrer violent envers ses camarades. Il était parfois difficile de faire redescendre la tension chez lui. Il ne supporte pas la frustration et se sent très souvent agressé par ses camarades.

De manière concomitante, il a peu confiance en lui et a besoin d'être rassuré par l'adulte, il se fait donc souvent remarqué car il cherche l'attention.

J'ai rapidement demandé une concertation avec l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire ainsi que l'équipe paramédicale. Sa situation familiale m'a été présentée ce qui m'a permis de mieux appréhender certains comportements et de mieux comprendre certaines réactions à des moments précis, notamment le lundi matin lorsqu'il avait passé le week-end chez l'un de ses parents.

Tous ces comportements inadaptés à la classe empêchaient Logan d'entrer correctement dans les apprentissages.

4. Bilan des observations

Suite à ces observations chez ces trois élèves, je me suis rendu compte qu'ils avaient des besoins éducatifs particuliers communs :

- Besoin de comportement adapté pour entrer dans les apprentissages
- Besoin d'augmenter l'estime de soi
- Besoin de développer l'identité sociale

Il est clairement apparu que ces trois élèves avaient des besoins similaires et avaient une problématique commune, celle de retrouver une posture d'élève actuellement peu favorable aux apprentissages en partie due à la faible estime qu'ils avaient d'eux-mêmes.

Je me suis donc intéressée à l'estime de soi afin de trouver des solutions et permettre à ces trois élèves d'entrer dans les apprentissages tout en ayant un comportement adapté au climat de classe puisque de nombreuses manifestations des troubles du comportement m'étaient apparues.

II. L'estime de soi et les troubles du comportement

A. Estime de soi : définitions, place dans les programmes et dans la construction de l'élève

Le soi est divisé en 3 composantes :

- La composante comportementale : c'est l'image que l'on donne aux autres
- La composante cognitive : c'est le concept de soi, toutes les croyances qu'un individu porte sur lui-même
- La composante affective : c'est l'estime de soi

Arrêtons-nous sur cette dernière composante, l'estime de soi. L'estime de soi est un processus, c'est un concept évolutif. Il s'agit d'une combinaison d'un double sentiment :

- Le sentiment de compétences : domaine de l'action. Il s'agit ici du registre personnel
- La valeur personnelle : domaine de la relation sociale.

L'estime de soi évolue au cours de la vie comme nous l'explique Verena Jendoubi (2002)³

Document 5 : Extrait de Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail n° 3 Avril 2002, Verena Jendoubi

Pendant les premières années, l'enfant dépend entièrement du jugement de ses parents. Il se sent comme il pense que ses parents le voient. Le regard des parents comme premier miroir dans lequel un enfant se voit, lui reflète une image qu'il va progressivement intérioriser en constituant ainsi une image plus ou moins favorable. Il commence à prendre conscience de sa propre valeur. Un enfant qui a des parents disponibles, aimants et qui encouragent ses efforts, a de fortes chances de construire un modèle interne de soi aimant et compétent. Par contre, un manque

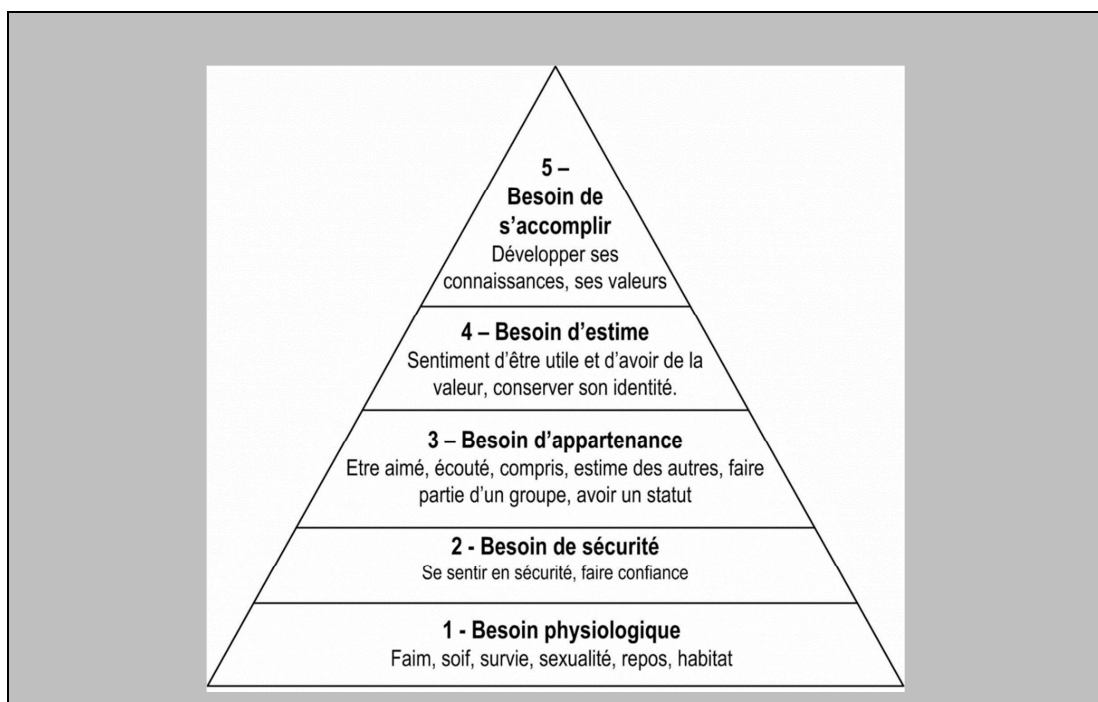
³ Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail n° 3 Avril 2002, Verena Jendoubi

de renforcements positifs induirait un besoin croissant d'approbations externes et donc un comportement dépendant. Pendant toute la petite enfance, mais avec une accélération vers 3 ou 4 ans, l'enfant est de plus en plus confronté à un monde social plus élargi (garderie, jardin d'enfants), dans lequel des adultes émergent et prennent le relais des parents, influençant à leur tour le développement de l'estime de soi. C'est à partir de ce moment-là que l'enfant commence à se préoccuper de son acceptation sociale. Certaines recherches montrent que les enfants identifient très rapidement les opinions des personnes à qui ils veulent plaire et qu'ils essaient d'adapter leur comportement en conséquence. En élargissant le champ social dans lequel l'enfant expérimente des interactions nouvelles et variées, on peut s'imaginer que progressivement les pairs influencent à leur tour l'évolution de l'estime de soi. Toutefois, selon une étude de Harter (1990), chez les jeunes enfants, l'approbation des parents a plus de poids quant à l'estime de soi que l'approbation des pairs. Cet impact de l'approbation parentale sur l'estime de soi restera très longtemps fondamental et cela plus particulièrement dans les domaines de la conformité comportementale et de la réussite scolaire. L'impact de cette approbation parentale ne diminue vraiment qu'à partir du moment où le jeune quitte le foyer familial. Par contre, en ce qui concerne l'apparence physique, les compétences athlétiques et la popularité, l'avis des pairs devient progressivement primordial. Pour juger de ce qu'il vaut, l'enfant apprend progressivement à s'appuyer sur les résultats de ses propres actions, qu'ils soient vécus comme des succès ou des échecs. Cela suppose que l'enfant commence à prendre conscience de soi en devenant capable de comprendre le lien entre ses propres actions et les résultats obtenus. Cette capacité de « réfléchir sur », issue de la métacognition, amène l'enfant petit à petit à intérioriser son propre système d'autoévaluation qui lui permet de juger ses réussites et ses échecs. Ce processus d'intériorisation s'accompagne de l'intériorisation d'un système de normes ou de buts à atteindre. Au fur et à mesure que l'enfant s'approprie ces normes, la dépendance d'un système externe va en diminuant, ce qui ne veut pas dire que l'enfant n'a plus besoin de renforcements externes positifs, mais ceux-ci ne jouent plus un rôle développemental. Donc, à partir de 8 ans, l'enfant devient capable de conceptualiser une représentation de soi au plan cognitif. C'est ainsi qu'il peut accéder à une représentation psychologique

globale de lui-même (Harter, 1998) qui puisse être mesurée et évaluée scientifiquement. Dès lors, il arrive à mettre en relation l'importance accordée à certains domaines et l'évaluation de soi. L'estime de soi est dorénavant influencée par la manière dont l'enfant puis l'adolescent perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme primordiale. Se pose alors la question s'il existe plusieurs facettes de l'estime de soi, comme l'avait déjà suggéré James, en distinguant le soi matériel, le soi social et le soi spirituel. Cela suppose l'existence de plusieurs estimes de soi spécifiques à des domaines différents et qui fonctionneraient de façon plus ou moins indépendante.

Le texte nous explique clairement que dès les premières années l'enfant se sent comme ses parents le voient. Je ne pourrai pas changer radicalement l'image que les familles renvoient à leurs enfants. Cependant, et comme le précise le texte, petit à petit d'autres adultes prennent le relais des parents et jouent également un rôle dans l'estime de soi des enfants. De plus, à l'adolescence, s'ajoutent de nouveaux domaines dans l'estime de soi : les amis proches, les relations sentimentales et les compétences professionnelles. Un des besoins de ces trois élèves sera donc l'intégration auprès du groupe.

Document 6 : Pyramide des besoins d'Abraham MASLOW



Maslow hiérarchise les besoins d'une personne dans cette pyramide. Celle-ci se lit de bas en haut comme l'indique la numérotation.

Les cinq besoins présents dans cette pyramide sont présents simultanément chez l'Homme cependant ils sont hiérarchisés en fonction de l'ordre de satisfaction.

Le premier besoin est un besoin physiologique. Une fois ce besoin assouvi, la personne recherchera un besoin de sécurité, puis un besoin d'appartenance. Cette pyramide nous montre que le besoin d'estime est le quatrième besoin d'une personne avant le besoin de s'accomplir en développant ses connaissances et ses valeurs.

Une fois les besoins physiologiques et de sécurité satisfaits, les individus recherchent à appartenir à un groupe en étant écoutés, aimés notamment puis un besoin d'estime. Chez mes élèves, les besoins 3 et 4 ne sont pas assouvis, c'est pourquoi ces besoins se retrouvent dans leurs besoins éducatifs particuliers.

Christian Saquet, dans un entretien⁴, exprime lui aussi l'importance de la place de l'élève dans le groupe. Il conseille aux enseignants d'être bienveillant, de donner des messages positifs et d'aider l'élève à se construire avec ses pairs. Dans cet entretien, Christian Saquet affirme que lorsque l'émotion d'un enfant est entendue, l'enfant a la satisfaction intérieure d'être reconnu.

L'estime de soi se construisant tout au long de la vie mais l'enfant passant la majeure partie de son temps à l'école, il est important de s'intéresser au lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire. Celle-ci apparaît d'ailleurs dans les programmes de maternelle de 2015 puisque pour la première fois le mot « bienveillance » apparaît. L'estime de soi se retrouve donc bel et bien au cœur des apprentissages.

Selon Goumaz (1991), l'estime de soi est un prérequis à tout apprentissage. Cependant attention de ne pas établir une relation systématique et univoque entre l'estime de soi et les résultats scolaires. En 1998, Bariot et Bourcet insistent sur le rôle des stratégies utilisées par les élèves pour faire face aux difficultés. Les stratégies utilisées par les élèves seront différentes selon leur niveau d'estime de soi. Un élève ayant une estime de soi relativement haute, aura un comportement optimiste, adapté, il se confrontera à la difficulté. Une estime de soi harmonieuse devient un facteur protecteur qui favorise l'engagement, augmente la compétence à faire face aux difficultés : la personne a des désirs, des aspirations, des buts, des motivations. L'élève ayant une estime de lui

⁴ L'école aujourd'hui élémentaire n°38 mai-juin 2013

correcte prendra des risques, cherchera des solutions nouvelles, variera ses démarches, sera persévérant et résistera à l'inconfort du doute. Au contraire, un élève qui a une faible estime de lui, aura des attitudes dysfonctionnelles, éprouvera de la tristesse, il utilisera des stratégies d'évitement, de passivité, de déni et sera pessimiste et fataliste, il manquera de créativité, de productivité. Tout ceci repose sur la théorie de contrôle de l'autorégulation qui précise que si le but fixé est atteint, alors l'acteur aura une haute estime de lui et inversement.

Il est donc important de proposer en classe des mini-projets, de varier les supports, les dispositifs, l'école régénère ainsi des choses dans l'estime de soi en proposant une multiplicité. La valorisation est quelque chose de primordial :

Les élèves en difficultés ne retiennent pas plus d'échecs que les élèves en réussite par contre, ils retiennent moins les situations de réussite (Martinot)

B. Les troubles du comportement

Je me suis intéressée à différentes lectures en lien avec les troubles du comportement puisque mes élèves ciblés dans cet écrit présentaient des difficultés comportementales en partie en lien avec l'estime de soi.

En début d'année, j'avais parfois l'impression de travailler avec Quentin, Logan et Antonin, des compétences éducatives plutôt que pédagogiques. Il est pourtant pour moi essentiel qu'ils aient un comportement adapté et une posture d'élève afin d'entrer dans les apprentissages. J'ai donc consulté le socle commun (document 7). Celui-ci est divisé en 5 domaines :

- Les langages pour penser et communiquer
- Les méthodes et outils pour apprendre
- La formation de la personne et du citoyen
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques
- Les représentations du monde et de l'activité humaine

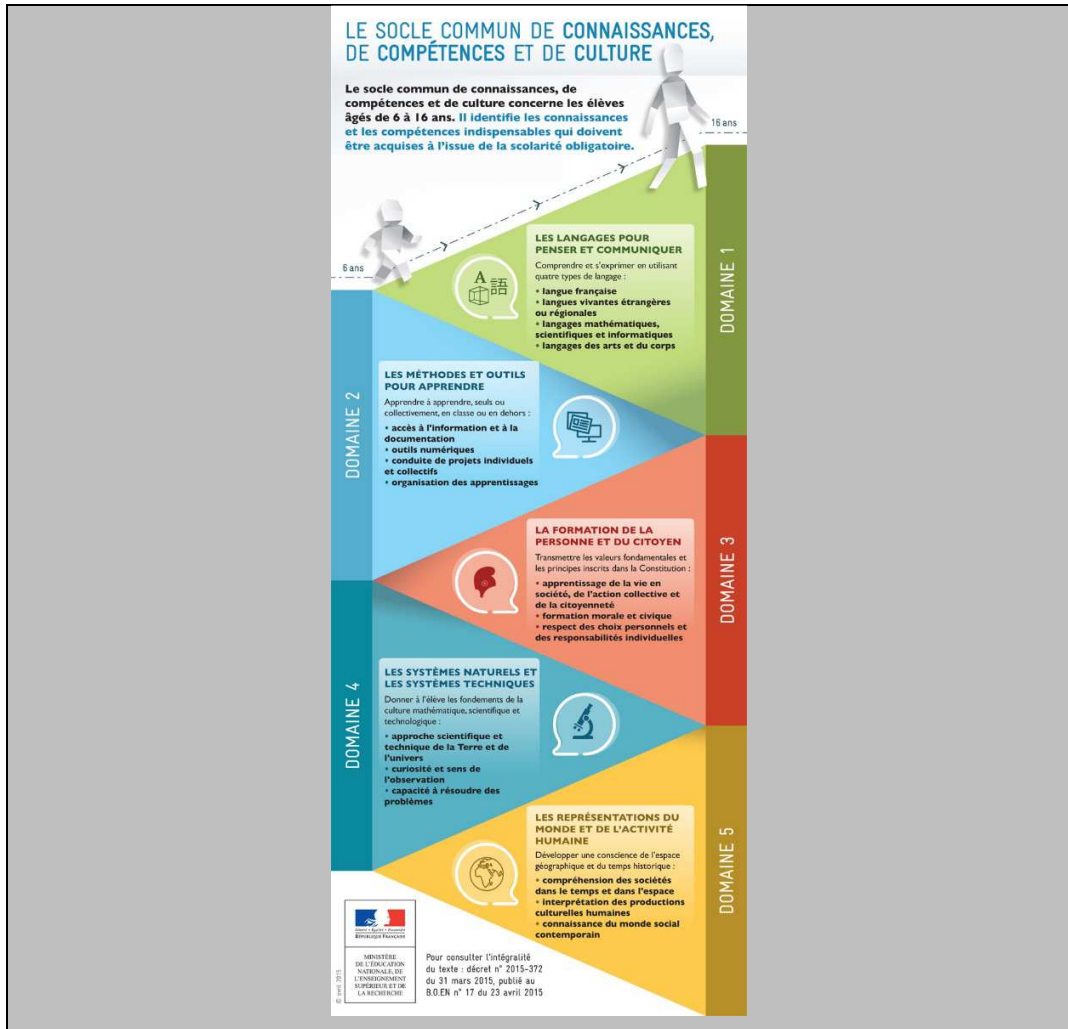
Après avoir analysé les différents domaines, j'ai constaté que j'entrais pleinement dans le domaine 3, puisque j'inculquais à mes trois élèves les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la constitution :

- Apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté
- Formation morale et civique

- Respect des choix personnels et des responsabilités individuelles

Il fallait d'abord un apprentissage social et civique avant d'entrer dans les autres apprentissages.

Document 7 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture



J'ai également lu l'ouvrage Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques de Bruno EGRON dans lequel j'ai retiré quelques passages importants :

Document 8 : Extrait de Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques de Bruno EGRON

p36

Se positionner comme un adulte bienveillant et structurant

Porter un regard positif

L'image que l'élève déficient intellectuel a de lui est très dépendante de celle que nous avons de lui. Même lorsqu'il a une attitude de toute puissance, il est souvent dans une forte angoisse du regard de l'autre. Notre rôle est donc d'être bienveillant, d'encourager ses efforts et ses initiatives, de valoriser toute réussite mais sans excès. La justesse et la neutralité de notre regard lui permettent de se construire une identité de sujet avec des qualités et des défauts. C'est aussi notre croyance en ses capacités de progrès qui va lui permettre de s'engager dans les apprentissages

Instaurer une relation sécurisante

Cette attitude s'accompagne d'une écoute empathique et sécurisante. En s'adaptant à ses réactions, nous pouvons contenir et cadrer ses éventuels débordements comportementaux. [...]

Donner des repères

Nous veillerons à nous présenter face à ces élèves comme des adultes prévisibles et constants, en explicitant nos attentes, en étant modélisants quant à notre langage, notre tenue et notre conduite.

A cet extrait s'ajoute un tableau concernant la façon de s'adresser à un élève ayant des troubles du comportement :

Document 9 : Tableau « s'adresser à un élève à BEP comportementaux » fourni par Mme Yessad

S'adresser à l'élève pour lui faire une critique, une réprimande...	En cas de transgression...	S'adresser à l'élève lorsqu'il adopte une posture de refus...	S'adresser à l'élève en cas de crise...
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Le message « je »</u> <p>-La description du comportement qui me pose problème.</p> <p>-Explicitation: En quoi ce comportement m'affecte ? Comment je me sens face à ce comportement? Rappeler à l'élève les règles de vie de la classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Le message « je »</u> <p>-La description du comportement qui me pose problème.</p> <p>-Explicitation: En quoi ce comportement m'affecte ? Comment je me sens face à ce comportement? Rappeler à l'élève les règles de vie de la classe.</p> <p>Puis</p> <p>Donner à l'élève le choix entre deux conséquences en présentant toujours la conséquence positive en premier.</p> <p>Laisser un temps raisonnable pour que l'élève puisse prendre sa décision</p> <p>Appliquer les conséquences sans restriction.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>L'écoute active</u> est constituée de quatre éléments : <ol style="list-style-type: none"> 1. L'écoute silencieuse 2. Les accusés réception, les messages d'accueil, les invitations chaleureuses, (« oui, et ensuite... ») 3. La reformulation (« si j'ai bien compris... ») 4. Le reflet de l'émotion (« je comprends que tu n'aies pas envie de... mais... ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Phase 1: l'élève manifeste une agitation →pratiquer l'<u>écoute active</u> Proposer à l'élève de s'isoler • Phase 2: le développement (attitude défensive envers l'entourage) Adopter une attitude directe, calme et parler en phrases courtes Eviter d'insister sur l'agressivité de l'élève Offrir des alternatives acceptables et lui laisser un temps raisonnable (sans répéter) pour choisir • Phase 3: la désorganisation (comportement d'agression physique contre l'adulte, les pairs ou lui-même) Assurer la sécurité du groupe et de l'élève et mettre en place le protocole de crise (adulte référent qui prend en charge l'élève à l'écart). • Phase 4: La décompression (la décharge d'agressivité est passée, c'est un retour au calme progressif) L'élève est à l'écart, on le laisse reprendre ses esprits sans lui parler. L'élève reprend peu à peu contact avec la réalité et regrette généralement son comportement <u>L'enseignant a également besoin d'un temps de décompression</u> ; il est important que l'équipe en tienne compte. La crise de l'élève a un effet émotionnel fort, pas anodin, sur l'enseignant(e) ; lui (elle) aussi a besoin d'un temps de récupération. • Phase 5- la récupération (décrire, exprimer, suggérer des alternatives, assumer les conséquences (réparer et assumer les conséquences)) <p><u>DESC</u></p>

Egron⁵ donne des stratégies éducatives et pédagogiques pour les élèves ayant des difficultés comportementales.

Document 10 : Extrait de Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques

La question de la prévention est majeure quand on parle des élèves en difficultés de comportement. Il ne s'agit pas d'intervention précoce sur de jeunes élèves à « risques », mais d'organiser, tout au long de la scolarité, dans les classes spécialisées comme les classes ordinaires, les apprentissages et la vie de la classe pour ne pas favoriser les comportements indésirables. [...]

Travailler en équipe

[...] La pluralité des formations et des regards est une ressource pour l'enseignant qui peut s'appuyer sur les expertises des autres professionnels pour l'identification et l'analyse des schémas comportementaux individuels. [...]

Observer l'enfant

Il s'agit de passer d'une observation spontanée des situations difficiles à une observation plus construite. [...]

Accompagner l'élève avec bienveillance

Plus que tout autre, et malgré un fonctionnement relationnel de « hérisson », l'enfant avec des troubles du comportement a besoin d'un cadre relationnel bienveillant pour se lancer dans les apprentissages. [...]

Structurer et gérer les relations sociales et affectives

Le non-respect des fonctionnements sociaux et des règlements est la caractéristique de ce public. [...] Il est nécessaire de construire un cadre contenant et sécurisant, avec une loi construite avec les élèves, énoncée, écrite et appliquée par tous. [...]

Soutenir et renforcer les comportements attendus

[...] Récompenser les comportements adaptés [...]

Avoir des attentes accessibles par l'élève, donc adaptées à sa situation. [...]

Le contrat de comportement est signé par l'enseignant et l'élève, il définit les actions de chacun, les conséquences associées aux comportements pour l'élève [...]

Les succès comportementaux sont annoncés et célébrés. [...]

Les adultes jouent le rôle de modèle et renforcent les comportements responsables et

⁵ Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, stratégies éducatives et pédagogiques, p 45

respectueux.

Prévenir et gérer les comportements

[...] Les problèmes mineurs sont gérés d'une manière positive et immédiate, en utilisant, si c'est possible, l'humour [...].

L'anticipation des comportements difficiles chroniques est assurée et des plans de gestion de crise sont établis en conséquence. [...]

Gérer les situations de crise

[...] Dans un premier temps, assurer la sécurité de l'élève et celle des autres élèves, de préférence en écartant le jeune en crise du regard des autres. Ce regard pouvant induire une augmentation des comportement inattendus.[...]

Lorsque le pic de crise est passé, continuer à apaiser l'enfant en lui proposant une activité et un lieu « sas ». [...]

Amener l'enfant à décrire son comportement ou la situation qui a provoqué sa réaction. L'objectif est de comprendre les facteurs à l'origine du passage l'acte, d'exprimer les émotions ressenties.

L'amener à identifier en quoi son comportement est préjudiciable au bon fonctionnement social [...]

Reconstruire leur sentiment de compétence

[...] Pointer régulièrement leurs progrès et les capitaliser.

Ces différents documents m'ont permis de mettre en place différentes situations dans la classe afin d'augmenter l'estime de soi de mes élèves mais également de diminuer les manifestations des troubles du comportement. Ces situations seront exposées dans la troisième partie de mon écrit.

C. Estime de soi chez mes élèves

Dès le mois de septembre, j'ai observé des comportements inadaptés de la part des trois élèves présentés dans cet écrit. Ces comportements ont été décrits précédemment.

Les échelles de mesure d'estime de soi étant parfois faussées suite à la déficience, j'ai décidé de créer moi-même une grille d'observation avec différents critères permettant d'évaluer l'estime de soi de mes élèves.

Document 11 : tableau d'évaluation de l'estime de soi chez mes élèves

	Quantin	Logan	Antonin
accepte de se tromper	non	non	non
sollicite régulièrement l'adulte	oui	oui	oui
entre dans la classe	non	oui	non
entre dans l'activité	non	oui	oui
persiste dans la tâche	non	non	non
accepte les remarques	non	non	non
se dévalorise	oui	oui	oui
prend la parole	non	oui	oui
écoute les autres	non	non	non
se compare les autres	oui	oui	oui

Suite aux observations, j'ai en effet pu constater que l'estime de soi de ces élèves était faible.

J'ai donc, à l'aide des lectures citées plus haut, mis en place différentes situations permettant d'augmenter l'estime de soi et diminuer les répercussions comportementales de cette faible estime de soi.

III. Ma pratique professionnelle

A. Situations mises en place

Mon objectif était de travailler l'estime de soi chez ces trois élèves tout en diminuant les difficultés comportementales et donc ensuite de leur permettre d'entrer dans les apprentissages grâce à une posture d'élève adéquate.

1. Réduire les troubles du comportement

Afin de répondre aux difficultés comportementales, différentes adaptations ont été mises en place.

⇒ Baromètre de tension

J'ai tout d'abord construit et présenté à ces trois élèves un baromètre (ou curseur) de tension. Celui-ci consiste à identifier lorsque les émotions sont trop importantes et ainsi de pouvoir mesurer à quel moment il sera nécessaire pour eux de s'éloigner du groupe et de décompresser de manière adaptée contrairement à ce qui se passait au début de l'année (fugue, violence). Celui-ci fonctionne comme un thermomètre que j'ai imagé à l'aide d'un soleil (comportement calme), d'un nuage (la tension monte), et d'un éclair (il est nécessaire de se calmer). En début de séance, les élèves concernés prennent ce baromètre sur leur table et place la flèche sur le soleil s'ils ont un état interne propice au travail. Lorsqu'ils sentent que la tension monte, ils peuvent bouger le curseur et le faire monter progressivement. Une fois que le curseur a atteint la zone « coin zen » il leur est possible, sans me demander l'autorisation, d'aller se calmer dans le coin zen (présenté après). Ainsi, ils peuvent souffler et retrouver leur calme dans des conditions sécurisantes. Une fois apaisés, ils reviennent au travail.

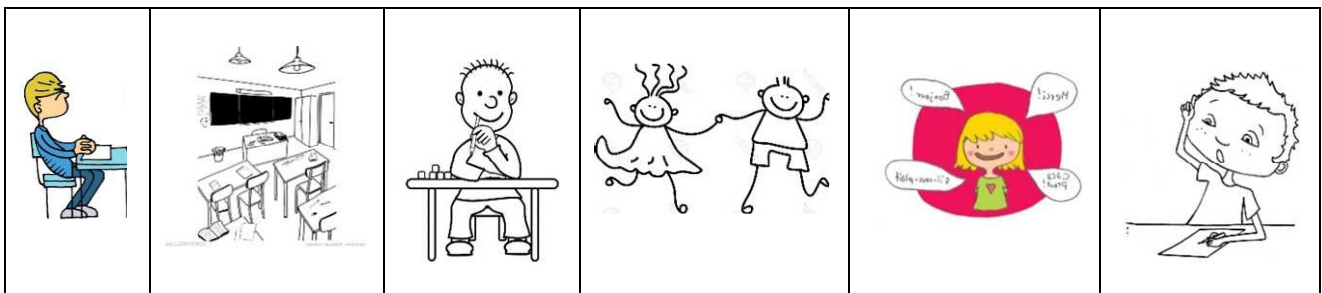
⇒ Coin zen

Afin de poursuivre ce projet de baromètre de tension, j'ai installé dans ma classe un « coin zen » composé de livres, de fauteuils, de coussins, de peluches, de ballons mous, d'objets apaisants. Ce coin est une alternative à la fugue qui était très fréquente chez ces trois élèves. Ainsi, il leur est autorisé d'aller dans ce coin zen lorsqu'ils en ressentent le besoin. Cependant les règles ont été instaurées dès le début de cette installation, ils sont autorisés à s'y rendre pour se calmer mais ce n'est pas une alternative au travail ; une fois apaisés ils devront revenir à leur place afin de poursuivre le travail commencé.

⇒ Baromètre des objectifs comportementaux

Tous les lundis, chaque élève choisit un objectif qu'il se fixe pour la semaine (rester concentré, participer davantage, être poli, rester à ma place, lever le doigt...).

Document 14 : Objectifs comportementaux de la classe



Cet objectif est affiché au tableau et sur la table de l'élève ce qui permet quelques rappels à l'ordre lorsque cela est nécessaire, le simple fait de montrer l'objectif peut ramener l'élève dans un bon comportement.

A côté du tableau se trouve le baromètre des objectifs. Celui-ci est composé d'une zone verte, une zone orange et une zone rouge. Chaque élève a son nom écrit sur une épingle. En début de demi-journée (selon le groupe), tous les élèves se trouvent dans la zone verte. Si leur objectif n'est pas respecté, leur épingle passe dans la zone orange puis dans la zone rouge si de nouveau l'objectif est dépassé. L'épingle peut également revenir dans le vert si l'élève fait des efforts.

Ainsi les élèves peuvent visualiser leurs efforts.

⇒ Bilan de comportement

A la fin de la demi-journée, un bilan de comportement est rempli avec les élèves en fonction du baromètre des objectifs. Chaque élève revient sur son comportement et son travail, il doit verbaliser ses efforts ou ses erreurs.

Document 16 : Bilan de comportement

Mon bilan de comportement

Semaine du

Mon objectif :

	Lundi		Mardi		Mercredi	Jeudi		Vendredi	
	matin	Après-midi	matin	Après-midi	matin	matin	Après-midi	matin	Après-midi
Comportement									
Travail									
Récréation									
Cantine									
Signature									

⇒ Ma fiche de comportement

La fiche de comportement permet aux élèves ayant émis un comportement inadapté de revenir sur leurs difficultés à gérer leurs émotions.

Elle se compose de trois étapes : décrire le comportement inadapté (dessin ou phrase), d'évoquer le point du règlement qui a été enfreint, de trouver une solution et enfin d'exprimer son sentiment après être revenu sur son comportement.

Document 12 : Fiche de comportement

Ma fiche de comportement

Qu'est-ce que j'ai fait :

Quel point du règlement j'ai enfreint :

Qu'est-ce que je vais faire pour réparer mon erreur :

Maintenant, je me sens :



On n'en parle plus...

2. Augmenter l'estime de soi

Il ne suffisait pas de réduire les troubles du comportement mais il fallait également augmenter le sentiment de compétence et l'estime de soi de ces élèves en souffrance.

⇒ Responsabilités

Ces élèves manquent de confiance en eux, il était donc pour moi essentiel de leur prouver qu'ils étaient capables de faire beaucoup de choses et ne devaient plus se dévaloriser. Je donne donc régulièrement à mes élèves différentes responsabilités telle que porter une feuille dans une autre classe, distribuer le matériel, ramasser les feuilles.

Ayant remarqué que les transitions étaient difficiles pour Logan et Antonin, ils sont devenus les « inspecteurs » des porte-manteaux. Ainsi, chaque matin plutôt que de courir dans les couloirs ou crier dans l'atelier, ils ont la responsabilité de vérifier que chacun a bien accroché son manteau et son sac et que plus rien ne traîne dans le couloir. Ils sont ainsi très fiers de venir m'indiquer que tout est en ordre et qu'ils ont rappelé à tel ou tel camarade de bien suspendre son manteau.

⇒ Valorisation

La valorisation et les encouragements sont quotidiens dans mon travail de classe.

Peu habitués à la valorisation, Logan, Quantin et Antonin se sont vite rendu compte que j'étais avec eux et prête à les aider. Je n'étais plus une ennemie mais une alliée. Un lien de confiance s'est créé entre nous.

La bienveillance, qui apparaît notamment dans les programmes de maternelle, est pour moi un point essentiel de l'enseignement spécialisé. Un enfant avancera davantage s'il est valorisé et s'il prend conscience de ses capacités ou de ses progrès et efforts.

⇒ Le droit à l'erreur

L'erreur a une place importante dans la classe. Avant chaque activité proposée, je rappelle que l'erreur est acceptée et même bienvenue. Sans erreur, l'apprentissage n'a pas lieu d'être. Petit à petit, les jeunes ont compris qu'il était préférable de se tromper mais d'apprendre que de ne pas répondre et de rester sur ses incompréhensions.

⇒ Projet UEE

Lors de son suivi psychologique, Logan a souvent évoqué à la psychologue le manque de ses camarades de l'année précédente partis en Unité d'Enseignement Externalisée.

J'ai donc décidé avec l'équipe d'organiser un projet avec cette UEE afin de tisser des liens entre nos élèves.

Ces rencontres permettent aux élèves de retrouver leurs camarades, d'échanger avec eux, de faire part de leurs progrès.

⇒ Récompenses

La récompense a une place importante dans le groupe. Tout comportement inadapté est sanctionné, il est donc essentiel de valoriser les efforts. En plus des bons-points donnés lors d'une activité réalisée correctement, chaque demi-journée, un élève est récompensé par l'étoile du comportement. Cette étoile est offerte à l'élève qui aura eu un comportement irréprochable et qui aura fait de nombreux efforts.

Au bout de trois étoiles, l'élève pourra échanger ces étoiles contre une récompense qu'il choisira parmi un assortiment : crayons, trousse, carnet, autocollants, gommettes,...

B. Bilan et observations

Les outils évoqués précédemment ont été mis en place au fil de l'année suite à mes différentes observations, à mes lectures citées dans la seconde partie de mon écrit et à l'évolution des comportements.

Quantin, Antonin et Logan ont tous les trois eu une amélioration dans leur comportement.

Quantin a pris confiance en lui, il n'entre plus en crise et travaille volontiers. Une relation de confiance s'est installée entre nous. Il faut cependant régulièrement lui rappeler les règles. Un lien particulier s'est créé entre nous, malheureusement Quantin reste réticent vis-à-vis de mes collègues (éducateur, psychologue, remplaçante...). Ce travail de confiance sera donc à élargir auprès de mes partenaires.

Antonin, qui refusait d'entrer en classe et refusait tout travail scolaire, réclame maintenant à venir en classe, il a compris que les règles imposées en début d'année étaient pour son bien et que j'étais là pour l'aider. Il a très vite pris possession du coin zen et a pris plaisir à l'exposer et l'expliquer à ses camarades. Il ressent parfois le besoin de s'y rendre mais n'en abuse pas. Une fois apaisé, il

repart de lui-même travailler à sa table. Les fugues sont de moins en moins fréquentes. Il a pris confiance en lui et se rend compte de ses capacités. Il aide maintenant ses camarades.

Logan se montre encore provocant et insolent notamment dans les moments de transition (sortie de récréation, récréation...). Cependant, en classe, il se montre calme et entre de lui-même dans l'activité. Son estime de soi est encore très faible mais cela provoque moins de problèmes de comportement qu'en début d'année. Le travail sur l'estime de soi est donc encore à approfondir.

CONCLUSION

« Comment développer chez des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives l'estime de soi et ainsi améliorer leur comportement scolaire? »

En début d'année scolaire, un de mes objectifs prioritaires était d'améliorer le comportement scolaire de certains de mes élèves. Mais ce comportement inadapté était le reflet de l'état psychique des élèves et des stratégies d'autoprotection construites suite aux échecs.

J'ai rapidement constaté que l'estime que ces jeunes avaient d'eux même était très faible. Il me fallait alors me concentrer sur ce point.

J'ai donc pu tout au long de l'année, grâce aux différentes lectures ainsi qu'avec la collaboration des différents partenaires de l'IME, faire un travail sur l'estime de soi. Différentes situations ont été mises en place, un climat de confiance s'est créé avec Antonin, Logan et Quantin. Je suis bien consciente que le travail n'est pas terminé mais au fil des mois ces élèves autrefois si réticents à entrer dans les apprentissages ont pu avancer et ont commencé à prendre du plaisir à apprendre. Les manifestations des troubles du comportement se sont significativement raréfiées.

Au moment où il est temps pour moi de conclure, je peux affirmer que le comportement de ces élèves a changé positivement. Bien sûr, il reste des points à améliorer, il me faudra préparer le changement de groupe qui se fera l'année prochaine pour au moins l'un d'entre eux. Un travail avec les collègues sera donc à mettre en place afin de ne pas faire effondrer le jeu de cartes encore fragile que représente l'estime de soi de ces jeunes.

Cette démarche d'analyse réflexive, les différentes recherches, les visites et le soutien des conseiller, formateur et tuteur m'ont permis de me construire en tant qu'enseignante spécialisée. Le chemin est encore long car rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles consultés

- ❖ Egron, B. (2017). Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques
- ❖ Floor, A. (2010). « L'estime de soi en milieu scolaire ». UFAPEC. (n°30.10)
- ❖ Martinot, D. (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». Revue des sciences de l'éducation, Vol XXVII (n°03).
- ❖ Ninot, G., Delignières, D., Fortes, M. (2000). « L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel ». Revue STAPS, 53, 35-48.
- ❖ Jiménez, T., Lehalle, H., Murgui, S., Musitu, G. (2007) « Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente ». CAIRN
- ❖ Lecomte, J. « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle ». CAIRN (Tome 20 p5 à 26)
- ❖ Galand, B. « Réussite scolaire et estime de soi »
- ❖ Giroux, M., Vezeau, N « L'estime de soi à la base de la motivation scolaire »

Sites internet consultés

- ❖ <https://versuneecoleinclusive.fr>
- ❖ <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/topic/socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture/>

Textes officiels

- ❖ B.O n°2017-169 du 10-2-2017
- ❖ Circulaire n°2009-087 du 17-7-2009

Inclusion d'un élève TED (Alexandre) dans le groupe de lecture

