



**HAL**  
open science

# Un contrat de comportement pour apprendre à apprendre à avoir une attitude adaptée en classe

Isaline Laruaz

► **To cite this version:**

Isaline Laruaz. Un contrat de comportement pour apprendre à apprendre à avoir une attitude adaptée en classe. Education. 2018. dumas-02116068

**HAL Id: dumas-02116068**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02116068>**

Submitted on 22 Sep 2020

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## **Année universitaire 2017-2018**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Un contrat de comportement pour  
apprendre à apprendre à avoir une  
attitude adaptée en classe**

**Présenté par** Isaline Laruaz

**Mémoire de M2 encadré par** Céline Pobel-Burtin

## Remerciements

Je tiens à remercier Madame POBEL-BURTIN Céline, ma directrice de mémoire, pour ses conseils dans la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite aussi remercier Madame GENTON Florence, PEMF (Professeur des Ecoles Maitre Formateur), pour son soutien et l'aide précieuse qu'elle m'a apportée dans la réalisation de ce mémoire et tout au long de mon année de professeur des écoles stagiaire.

Mes remerciements vont ensuite à Madame TOTTEREAU, tutrice ESPE, qui m'a apporté des conseils avisés pour ce travail.

Je tiens également à remercier Marie-Odette LARUAZ, ma maman, pour le temps et la patience qu'elle a consacrés à la relecture de ce mémoire.

Enfin, un grand merci à Monsieur BOURLA Julien, directeur de l'école Georges Lacrose à Saint Pierre en Faucigny, pour le temps qu'il m'a consacré cette année à répondre à toutes mes interrogations au sujet de ma pratique professionnelle.

# Sommaire

1	Introduction .....	1
2	Ancrage théorique et concepts clés .....	2
2.1	Histoire des élèves à besoin éducatifs particuliers .....	2
2.1.1	La ségrégation .....	2
2.1.2	L'intégration.....	2
2.1.3	L'inclusion.....	3
2.2	L'école inclusive .....	4
2.3	Les élèves à besoins éducatifs particuliers et leur scolarisation en milieu inclusif .....	5
2.3.1	Définition.....	5
2.3.2	La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers .....	5
2.4	Les élèves présentant des difficultés de comportements .....	7
2.4.1	Définition et distinction des troubles du comportement et des difficultés comportementales.....	7
2.4.2	L'origine des difficultés comportementales .....	8
2.4.3	Manifestations des problèmes de comportement.....	8
2.5	Réguler les apprentissages pour apprendre aux élèves à s'autoréguler .....	9
2.5.1	La régulation par l'enseignant .....	9
2.5.2	Les limites de la régulation.....	10
2.5.3	L'autorégulation des apprentissages.....	10
2.5.4	La motivation, un élément important .....	13
2.5.5	L'autorégulation et l'éducation .....	13
2.6	Quelques pistes pédagogiques.....	14
2.6.1	La mise en place d'un dispositif.....	14
2.6.2	Des exemples de dispositifs pour aider les élèves dits perturbateurs .....	14
2.6.3	L'exemple du contrat de comportement, un dispositif auto-évaluatif .....	15
3	Problématique et hypothèses .....	15
4	Méthode.....	16
4.1	Participant.....	17
4.1.1	Contexte et environnement.....	17
4.1.2	Points d'appui de l'élève .....	17
4.1.3	Difficultés et besoins .....	18
4.2	Matériels.....	19
4.2.1	Grille d'observation du comportement, Annexe 1 .....	19
4.2.2	Questionnaire sur les stratégies pour réussir, Annexe 2.....	20

4.2.3	Contrat de comportement, Annexe 3.....	21
4.3	Procédures .....	22
5	Résultats .....	23
5.1	Avant la mise en place du contrat de comportement.....	23
5.2	Evaluation de l'effet du dispositif .....	24
5.2.1	Au niveau quantitatif .....	24
5.2.2	Au niveau qualitatif .....	26
5.3	Résultats non prévus.....	29
6	Discussions.....	29
6.1	Re-contextualisation.....	29
6.2	Lien avec les recherches antérieures .....	29
6.3	Limites.....	31
6.4	Perspectives.....	32
7	Conclusion.....	33

## Bibliographie

## Annexes

## 1 Introduction

Les enseignants ont-ils toujours donné les moyens de réussir aux élèves qualifiés de « cancre », souvent placés, jadis, au fond de la classe près du radiateur ?

Nous avons tous croisé dans notre scolarité un camarade se faisant souvent remarquer par son maître ou sa maîtresse, qui aimait défier les limites imposées par le cadre scolaire et faisait rire le reste de la classe. Ces comportements décalés sont-ils causés pour gagner en popularité ou sont-ils synonyme d'un véritable mal-être vécu par l'enfant ?

A l'heure de la refondation de l'école de la République, le rôle de l'enseignant est de faire réussir tous ses élèves en prenant en compte leurs particularités individuelles. Apprendre à savoir vivre avec les autres et respecter les règles du vivre ensemble est un apprentissage à part entière. Cela s'apprend au même titre que poser une division.

Depuis la rentrée, j'ai le plaisir d'exercer dans une école où l'inclusion scolaire est très importante, notamment avec la présence d'une ULIS (Unité Locale d'Inclusion Scolaire, modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour les élèves handicapés). D'ailleurs, j'accueille un élève en inclusion à plusieurs reprises afin qu'il bénéficie des mêmes apprentissages que les autres élèves de son âge. Par ailleurs, j'ai très vite été confrontée dans ma classe, à un élève dissipé, désintéressé, violent et insolent. Il n'avait pas de cadre et ne respectait pas les règles de vie. Le climat de classe n'était donc pas serein. Je me suis très vite demandée comment canaliser cette impulsivité.

A travers ce cadre d'étude, j'ai voulu prendre du recul sur ma pratique professionnelle pour nourrir mon questionnement afin de remédier à cette situation. J'ai souhaité approfondir ce sujet pour avoir des clés concrètes pour aider ce type d'élèves. J'ai conscience que j'en rencontrerai d'autres au cours de ma carrière.

Au-delà de mes questionnements personnels, un élargissement de la question serait de comprendre en quoi un contrat de comportement permettrait à un élève de CE1, dit perturbateur de réguler son attitude.

La première partie de l'étude portera sur un état de l'art dressant l'ancrage théorique de la question. Il sera nécessaire d'évoquer l'histoire des élèves à besoins éducatifs particuliers, leur scolarisation en milieu scolaire inclusif mais aussi de dresser la définition d'un élève avec des difficultés de comportements et le processus de régulation en jeu. Quelques pistes pédagogiques seront également analysées. Dans un second temps, il faudra revenir sur l'expérimentation faite en classe. Ici, il s'agira d'expliquer le contexte d'enseignement, le choix du dispositif et les résultats de l'expérience.

## **2 Ancrage théorique et concepts clés**

### **2.1 Histoire des élèves à besoin éducatifs particuliers**

Serge Thomazet (2008, 2015) établit un aperçu historique des enfants en situation de handicap ou possédant des caractéristiques interrogeant la norme sociale.

#### **2.1.1 La ségrégation**

Dans l'Antiquité, avoir un enfant handicapé ou infirme est vécu par la famille comme étant une punition divine. Considérés comme impurs certains étaient tués à la naissance, ou utilisés par des mendiants qui accentuaient le handicap pour mieux attirer la compassion. Au Moyen-âge, les enfants défavorisés par un point quelconque sont diabolisés. Ils sont placés dans des « hôtels-Dieu ». Les infirmes sont enfermés et exclus de la société. Au XVIIIème siècle, les Lumières, prônant le respect de l'humanité, réfléchissent au principe d'éducabilité. Des outils d'aide pour améliorer l'éducation des enfants dits « différents » se mettent en place. L'abbé de l'Epée (1712-1789), réfléchit à une pédagogie unique destinée aux enfants sourds reposant sur le langage des signes. Il fonde une école pour les sourds-muets. Valentin Haüy (1745-1822), fonde de son côté l'institution des jeunes aveugles. Louis Braille la fréquente et promeut le système d'écriture tactile fait de caractères en relief. Au début du XXème siècle le gouvernement charge Binet de créer un test psychométrique permettant de repérer les élèves dits « arriérés » qui seront scolarisés en classe de perfectionnement (1909). C'est une avancée car ces élèves ont enfin accès à l'école. Néanmoins, deux filières sont créées : l'ordinaire et la spécialisée. Les enseignants spécialisés obtiennent le CAEA (Certificat d'Aptitude pour les Enfants Arriérés). Là, une longue période ségrégative débute. Au XXème siècle, des instituts d'éducation spécialisée se développent en France et en Suisse. La mise en place de ces établissements, comme les IME (Instituts Médico-éducatifs) et les CMP (Centres Médico-pédagogiques) avait pour but de limiter l'exclusion mais place, en réalité, ces enfants en marge de la société et provoque une situation sociale de ségrégation.

#### **2.1.2 L'intégration**

Peu à peu l'intégration s'est toutefois développée, notamment à partir des années 1970. Les enfants reconnus comme handicapés peuvent être scolarisés dans un milieu ordinaire en fonction de leurs capacités.

Aux Etats-Unis, on parle de *mainstream education*. Les enfants sont intégrés en classe dans des écoles classiques. Un accompagnement renforcé en dehors de la classe leur est offert pour les matières parmi lesquelles ils sont le moins à l'aise. Néanmoins, certains chercheurs,

comme Will (1985), estiment que cette politique est biaisée. Pour lui, avec ce système, c'est aux enfants en difficulté de s'adapter à l'école et non l'inverse. De plus, ces élèves sont victimes de discrimination, de la part de leurs camarades, du fait qu'ils sont retirés de la classe à certains moments (Will, 1985).

En France, le Ministère de la Santé, dirigé par Simone Veil, promulgue, le 30 juin 1975, la Loi d'Orientation en faveur des personnes handicapées. Elle donne accès à l'éducation à l'orientation et à la formation aux personnes handicapées. Cette loi oblige la scolarisation des enfants handicapés dans un milieu classique, si possible, et offre une orientation décidée par une Commission Départementale d'Education Spéciale (CDES). Ce système est, cependant, lui aussi critiqué et renvoie à des mots péjoratifs comme « assister », « réadapter », « interner », « rééduquer ».

Le concept d'intégration est encouragé en Europe par les rapports de l'UNESCO comme la Déclaration de Salamanque du 10 juin 1994. Cette conférence mondiale adopte un cadre sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Elle réaffirme, en s'appuyant sur la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 et sur la Conférence Mondiale sur l'Education pour tous de 1990, le droit à l'éducation pour tous les individus malgré les différences individuelles.

Néanmoins, une fois de plus, le système de l'intégration montre des limites. L'auteur de l'article du pôle éducation au sujet de l'historique de la scolarisation des enfants à besoins particuliers précise « si de simples adaptations ont permis aux enfants présentant des déficiences sensorielles ou motrices de suivre les cours en classe ordinaire, cela n'a pas été si simple pour les enfants porteurs de retard mental, de troubles du spectre de l'autisme ou de troubles du comportement. L'intégration proposée se limitait alors aux simples aspects sociaux (partage de la récréation, des repas...), voire à une simple intégration physique (les enfants sont scolarisés dans une classe spécialisée à l'intérieur d'une école ordinaire) ».

### **2.1.3 L'inclusion**

Face aux limites de l'intégration et de la ségrégation, une nouvelle conception de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers émerge. Elle se nomme l'éducation ou l'école inclusive. Elle oblige une scolarisation en milieu ordinaire pour ces élèves. L'école inclusive propose un enseignement différencié pour tous, afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

La scolarisation et la réussite de tous les élèves, particuliers compris, est une priorité nationale. L'école inclusive est un des piliers de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de

programmation pour la refondation de l'École de la République. L'école pour tous vise à inclure chaque individu, quelle que soit sa spécificité.

## **2.2 L'école inclusive**

L'article *L'école inclusive* extrait du site du gouvernement précise qu'en réaffirmant le droit à la scolarisation de tous les enfants handicapés, la loi 2005-102 du 11 février 2005 affirme le droit pour chacun d'avoir une scolarisation ordinaire et un parcours scolaire continu et adapté.

Le dossier *L'école inclusive, une dynamique qui s'amplifie en faveur de l'éducation des élèves et des étudiants en situation de handicap* issu du site internet de l'éducation nationale définit précisément l'école inclusive.

Les notions d'accessibilité et de compensation sont au cœur de cette loi.

Les mesures et les dispositifs destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers sont un des trois axes du projet de l'école inclusive.

L'école inclusive repose sur 7 piliers :

- a) Tous les élèves ont le droit de s'inscrire, d'accéder et de participer à un enseignement qui répond à des besoins individuels.
- b) Le système éducatif doit mettre en valeur la diversité des élèves.
- c) Des adaptations efficaces et appropriées doivent assurer le succès de la scolarité.
- d) Ces adaptations sont élaborées à partir de besoins évalués précisément.
- e) La pédagogie doit faire écho aux besoins individuels de chaque élève.
- f) Les programmes doivent être en corrélation avec des services flexibles.
- g) La collaboration avec des partenaires doit être renforcée.

*Najat Vallaud-Belkacem*, Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche sous le mandat de François Hollande (2012 - 2017) a défendu le thème de l'école inclusive : « Ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves ». Cette citation est reprise dans l'article numérique du gouvernement : *L'école inclusive*.

## **2.3 Les élèves à besoins éducatifs particuliers et leur scolarisation en milieu inclusif**

### **2.3.1 Définition**

La notion de besoins éducatifs particuliers apparaît en Grande-Bretagne en 1978 dans le rapport Warnock sur l'éducation des jeunes handicapés qui préconise la suppression des catégories de handicap au profit du terme plus général « special educational needs ». Le terme est centré sur la personne et ses besoins propres et non sur une catégorie. Chaque élève peut avoir différentes raisons d'avoir des difficultés à apprendre et a besoin d'une aide précise.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont des élèves en écart de la norme scolaire. Ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. Celles-ci peuvent avoir plusieurs origines comme un handicap, des problèmes de santé, parler une autre langue que le français, des problèmes familiaux ou psychologiques ou leur origine socio-culturelle. Selon l'introduction de l'article numérique *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers* de l'ESENESR (Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), différentes catégories d'élèves, en écart de la norme scolaire, peuvent être répertoriées. Je cite « La notion recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage ».

### **2.3.2 La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers**

#### *2.3.2.1 L'accessibilité pédagogique*

L'école inclusive vise d'abord à rendre le système scolaire accessible à tous les élèves, quel que soient leurs besoins. Il s'agit de l'accessibilité pédagogique. Hervé Benoît et Jack Sagot, universitaires, chercheurs et formateurs à l'Institut national de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) donnent la définition suivante : « L'accessibilité pédagogique correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe. » (cf. la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, no 43, octobre 2008)

### 2.3.2.2 *L'adaptation pédagogique*

L'adaptation implique des aménagements pédagogiques en relation avec les besoins de l'élève en question. Les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation sont modifiés, ou non, selon les caractéristiques et les besoins de chacun. D'après les modèles de Switlick (1997) et de Gombert et Co., les adaptations peuvent être hiérarchisées en quatre niveaux : l'accommodement, l'adaptation conceptuelle, l'adaptation parallèle et l'enseignement coïncident.

Anne Gombert et Alain Pouhet (2015) définissent l'accommodement comme un moyen qui consiste à contourner la difficulté par l'élève sans changer le contenu et le niveau de la tâche. Selon eux, l'ajustement conceptuel vise, lui, l'allègement de la charge cognitive en simplifiant le niveau de difficulté et le contenu de la tâche. Ils évoquent que l'enseignement parallèle est défini pour l'élève en difficulté à travailler sur le même thème que le groupe classe mais les objectifs d'apprentissage et les compétences visées sont divergents. Enfin, l'enseignement coïncident est, pour eux, une adaptation pédagogique importante où l'apprentissage est individualisé mais toujours relié au groupe classe.

L'adaptation pédagogique est donc une individualisation de l'enseignement pour un élève en particulier. Pour proposer des adaptations pédagogiques adéquates, une évaluation fine des besoins de l'élève est nécessaire puisque chacun est singulier.

### 2.3.2.3 *Processus préalable à la mise en place d'une adaptation pédagogique par l'enseignant*

Anne Gombert (Séminaire ASH, 23 mars 2015 Mauzan) relève que mettre en place un dispositif pédagogique adapté à un élève à besoins éducatifs particuliers nécessite que l'enseignant identifie ses difficultés et ses points d'appui pour identifier ses besoins. Les besoins éducatifs se déclinent ensuite en adaptations. A posteriori, une analyse du dispositif est essentielle pour observer si les objectifs de départ ont été maintenus et atteints.

Dans *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, des intentions à l'action* (Toulouse, Erès. Boulinier, P. 1998), Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre précisent deux aspects à analyser pour donner à chaque élève une place qui lui correspond au sein de la classe. D'abord, ils stipulent que l'enseignant doit prendre en considération toutes les caractéristiques qui touchent l'élève dans sa globalité puis, celles concernant la situation d'apprentissage. Du côté de l'élève, le professeur doit trouver les points d'appui, qu'ils soient cognitifs, sociaux ou affectifs de l'élève en question ; ses appétences ; son rapport à l'école et au savoir, les connaissances qu'il a déjà ; ses difficultés (cognitives, sociales et affectives) et

enfin ses besoins. Du côté de la situation apprentissage, P. Bonjour et M Lapeyre précisent que le maître doit anticiper les obstacles auxquels l'élève pourrait être confronté.

## **2.4 Les élèves présentant des difficultés de comportements**

### **2.4.1 Définition et distinction des troubles du comportement et des difficultés comportementales**

Pour commencer, il est essentiel « d'éclaircir deux réalités bien distinctes » comme le soulignent L. Massé, L., N. Desbiens, N., & Lanaris, C.

Il faut distinguer les élèves ayant des difficultés de comportements et ceux ayant de véritables troubles du comportement et de la conduite qui constituent un véritable handicap pour leur scolarisation.

#### *2.4.1.1 Les troubles de la conduite et du comportement*

Selon l'article D312-59-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles, la notion de troubles des conduites et des comportements (TCC) s'applique à « des enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé. »

Ces élèves ont la possibilité d'être diagnostiqués par un médecin psychiatre qui peut proposer aux parents de déposer un dossier à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

#### *2.4.1.2 Les difficultés de comportement*

Il convient ainsi de distinguer les élèves présentant des TCC des élèves qui ont des difficultés à bien se comporter. Ceux-là ont des comportements inadaptés et perturbateurs qui s'inscrivent dans un apprentissage social en devenir. Ces élèves se socialiseront au fil du temps, grâce à une action pédagogique et éducative adaptée de la part de spécialistes tels que les enseignants ou les psychologues scolaires. Leurs difficultés comportementales sont passagères contrairement aux enfants qui présentent de réels troubles.

En s'appuyant sur la *Fiche réflexe « Violence en milieu scolaire : élève au comportement gravement perturbateur »* de la DSDEN de l'Yonne, une définition peut être

donnée. Ce type d'élève manifeste des comportements scolaires s'écartant de la norme socialement acceptable et attendue pour son âge. Ces problèmes comportementaux s'inscrivent dans une fréquence (les actions se répètent); une durée; une intensité (les comportements sont graves et des conséquences y sont liées); une constance (les comportements se retrouvent dans différents contextes de vie de l'élève). Il est donc nécessaire pour ces élèves d'être accompagnés pendant leur scolarité par des acteurs éducatifs. Des actions ciblées et élaborées doivent être mises en place afin de les aider.

#### **2.4.2 L'origine des difficultés comportementales**

Pour Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C, les difficultés de comportements sont liées à un contexte de vie : un divorce parental, l'adolescence, un changement brutal, des échecs vécus à répétition. L'élève réagit à son milieu par le mensonge, l'agressivité, la violence verbale et physique, la provocation, etc.

Henri Louis Go analyse également les difficultés comportementales dans une perspective écologique. D'après lui, la cause du comportement anormal d'un élève peut provenir d'une faille de l'institution. L'espace dans lequel évolue l'élève ne lui est pas favorable.

Dans leur article, *Une approche pédagogique des troubles du comportement*, Valérie Barry et Hervé Benoit font référence à Bruno Robbes et Dimitri Afgoustidis. Maîtres de conférences en Sciences de l'Éducation et psychologue, ces deux hommes réfléchissent aux pratiques pédagogiques liées aux troubles du comportement de certains élèves. Pour eux, la façon dont l'enseignant exerce son autorité a un impact sur ces élèves. V. Barry et H. Benoit rapportent que « certaines pratiques sont susceptibles de maintenir, voire d'aggraver des troubles, tandis que d'autres, comme la pédagogie institutionnelle, peuvent les contenir ou même les réduire » (p. 4).

#### **2.4.3 Manifestations des problèmes de comportement**

D'après l'article *Les comportement perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir* de Marie-Eve Lacroix et Pierre Potvin, « un élève peut miner le climat de classe de différentes manières : être agité, contester, provoquer un autre élève, remettre en question l'enseignant, faire preuve de vulgarité, manquer de respect envers l'adulte et les pairs, se présenter en retard, etc. » (2009). Pour les chercheurs, les actes d'agressivité, de violence et les situations d'intimidation sont causés par des élèves ayant des difficultés comportementales. La violence est une réalité dans les écoles. M-E. Lacroix et P. Poitevin

choisissent la définition de Straus, M.A., & Gelles, J (1990). Elle « réfère à des comportements découlant d'une intention, réelle ou supposée, de blesser une autre personne physiquement, matériellement, symboliquement, etc. ». Ces problèmes de comportement peuvent donc porter atteinte aux autres élèves de la classe mais également à l'élève en question.

Comme le pensent Auger M. T. et Boucharlat C. (2004), un élève perturbateur peut aussi être repérable par son refus de travailler : implication faible ou nulle dans les tâches demandées, détérioration du matériel, rendu de feuilles-blanches, etc.

Ainsi, il est essentiel en tant que professionnel de l'éducation de connaître, dans la mesure du possible, les causes des problèmes comportementaux de certains élèves. Puis, il paraît nécessaire de mettre en place des mesures efficaces pour remédier à un climat scolaire néfaste au bon déroulement des apprentissages de chaque apprenant. C'est le rôle du professeur d'être vigilant auprès de ces enfants-là afin de leur apporter l'aide requise. Cette dernière consiste d'amener progressivement ces élèves à s'autoréguler au niveau des apprentissages liés au comportement. La régulation par l'enseignant est une étape fondamentale dans le processus d'autorégulation.

## **2.5 Réguler les apprentissages pour apprendre aux élèves à s'autoréguler**

Personne ne peut apprendre à la place d'un élève. Il ne suffit pas non plus de le mettre en activité pour qu'il apprenne. L'enseignant doit réussir à impliquer l'élève dans ses apprentissages. Dans le cadre de ce mémoire, le rôle de l'enseignant est d'apprendre à un élève à mieux réguler son comportement. Les élèves ont besoin d'apprendre à réguler leurs apprentissages par des moments d'analyse réflexive et de conscientisation. Pour y parvenir, il faut les doter de véritables outils pour s'initier à la métacognition.

### **2.5.1 La régulation par l'enseignant**

#### *2.5.1.1 Définitions*

Selon Dany Laveault, trois composantes définissent la régulation : les buts à atteindre, les feedbacks et l'action de remédiation a posteriori, pour ajuster les actions de l'élève. Les feedbacks sont donc des actions immédiates qui permettent à l'élève d'avoir un retour sur son activité.

La définition de la régulation selon Baumeister, Heatherton et Tice (1994) renvoie à « tout effort entrepris par une personne pour altérer ses propres réponses, qu'il s'agisse de pensées, sentiments, désirs ou performances ». Pour eux, la régulation renvoie aussi à trois

caractéristiques : des standards à atteindre ; un mécanisme de surveillance (*monitoring*) qui vise à déterminer l'écart qui sépare un individu des standards ; enfin, des moyens d'actions permettant de réaliser les ajustements souhaités ou d'apporter une réponse appropriée.

Carver et Sheier pensent également que l'élève oriente ses comportements par rapport aux buts à atteindre. Il va réagir en fonction des feedbacks que l'enseignant lui renvoie. Selon ces deux chercheurs, il existe deux boucles de feedback. Dans la première, l'action réduit l'écart entre l'état initial et le but à atteindre ; des comportements d'approche sont observables. Dans la seconde boucle, l'action augmente l'écart entre l'état initial et le but visé. Dans ce cas, il s'agit de conduites d'évitement.

Comme l'indiquent Chen Idson et Higgins (2000), les deux types de boucles permettent d'identifier deux foyers de régulation : celui de l'approche (promotion) et celui de l'évitement.

### **2.5.2 Les limites de la régulation**

Le modèle de Baumeister, Heatherton et Tice (1994) décrit les failles du concept de régulation. Ceux-ci soulignent d'abord « des régulations insuffisantes » qui ne permettent pas à l'élève d'exercer un contrôle sur lui-même. Puis, les « régulations fautives » empêchent le contrôle et donc engendrent la non-atteinte des résultats voulus. Enfin, un contrôle excessif pour atteindre le but souhaité empêche une régulation efficace des comportements.

Ces aspects dysfonctionnels de la régulation viennent du fait que les enseignants n'apprennent pas aux enfants à s'autoréguler. Leur enseignement n'est pas assez explicite. Westood (2003) explique pourtant que les professionnels de l'enseignement doivent enseigner de façon explicite et convaincante le comment utiliser les stratégies appropriées, donner des explications faciles à comprendre et faire une utilisation fréquente et régulière de la métacognition et de l'enseignement stratégique dans toutes les matières.

### **2.5.3 L'autorégulation des apprentissages**

L'enseignant doit réussir à rendre un élève autonome dans ses apprentissages afin de rendre les apprentissages durables et donc de favoriser sa réussite scolaire. Cette autonomie lui sera utile jusque dans sa vie adulte. Pour cela, il faut réussir à passer de la régulation par l'enseignant à la régulation par l'élève lui-même : il s'agit de l'autorégulation.

### 2.5.3.1 Définitions

Pour Zimmerman (2000), « L'autorégulation se rapporte à des représentations générées par soi-même, à des sentiments et à des actions qui sont planifiés et adaptés de manière récurrente en fonction de l'atteinte d'objectifs personnels ».

Laurent Cosnefroy reprend à Shunk la définition de l'apprentissage autorégulé comme étant « un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but. »

Il existe plusieurs points de vue quant à l'apprentissage de l'autorégulation. Laveault les a regroupés en 3 catégories.

#### **L'auto détermination**

Selon Boekaerts, Carver & Scheier, « l'acquisition de l'autorégulation passe par l'intériorisation des buts de l'apprentissage ». Il est alors nécessaire d'explicitier à l'élève pourquoi il est important d'atteindre tel ou tel objectif. Pour réussir à intérioriser des buts, l'apprenant doit parvenir à faire coïncider les objectifs avec ses valeurs personnelles. Les auteurs ci-dessus parlent de la « congruence du self »

#### **Le contrôle de soi**

Pour Zimmerman, l'autocontrôle du comportement s'acquiert de manière progressive à travers 4 étapes : l'observation, l'émulation, l'autocontrôle et l'autorégulation. Selon ce chercheur, les élèves autonomes utilisent des stratégies métacognitives, motivationnelles et comportementales. Ils sont très réceptifs à la rétroaction concernant l'efficacité de leur apprentissage et parviennent à percevoir leur réussite scolaire.

#### **Le développement du self**

Kagan (2012) voit le développement de l'autorégulation lié au développement de l'individu. Selon lui, il existe un biais tempéramental génétique. Ce dernier peut venir d'une situation stressante qui aurait affectée la mère, donc le fœtus. Chez les jeunes enfants, le biais tempéramental influence la facilité à réguler ses actions.

Laurent Cosnefroy s'appuie sur des modèles de l'apprentissage autorégulé comme ceux de Winne, Pintrich, Boekaerts, Zimmerman et Corno. Leur progression est identique. Différentes étapes contribuent au processus d'autorégulation.

### 2.5.3.2 La planification

D'abord, la phase préparatoire permet à l'élève de rentrer dans l'action. L'apprenant planifie et organise la façon dont les infos à apprendre seront traitées. Il se fixe des buts, juge le niveau du traitement exigé par la tâche et estime le type et le nombre de traitements

nécessaires pour exécuter la tâche d'apprentissage. C'est à ce moment là que l'élève évalue ses chances de réussite ainsi que la façon de répartir le temps.

L'enseignant, quant à lui, explique ses attentes.

### *2.5.3.3 Stratégies d'apprentissage*

La seconde phase ou « le cœur de l'apprentissage autorégulé », comme le chercheur la définit, consiste à évoquer les stratégies d'apprentissage à l'élève. C'est une phase de métacognition dans laquelle l'élève apprend à maîtriser ses actions et ses efforts. Selon L. Cosnefroy, une meilleure connaissance de ces stratégies est primordiale si l'on veut aider les apprenants à développer des compétences d'autorégulation. Expliciter avec l'élève des stratégies de contrôle et de l'effort permet, une fois la tâche démarrée, la continuité de l'action et la poursuite de l'atteinte du but.

Les stratégies peuvent être diverses.

Les stratégies cognitives agissent directement sur les informations à apprendre. Elles sont répertoriées en 6 catégories.

- h) La répétition est fondée sur la reproduction du matériel pour renforcer la trace mnésique ou mieux comprendre, et donc garder temporairement, l'information dans la mémoire à court terme.
- i) L'élaboration incite à ajouter des informations nouvelles à la matière en vue de mieux la comprendre et la retenir.
- j) L'organisation consiste à construire du sens. Il s'agit d'organiser la matière à apprendre afin de mieux la comprendre ou pour mieux la retenir.
- k) La généralisation et la discrimination sont des stratégies pour reconnaître les particularités d'une situation et déterminer quelles procédures utiliser pour résoudre le problème.

Les stratégies métacognitives renvoient à la métacognition. Il s'agit de la connaissance et de la conscience qu'ont les apprenants de leurs propres processus cognitifs ainsi que les habiletés à contrôler ces processus. Ce type de stratégie permet de réguler le comportement cognitif par la planification (déterminer un but), le contrôle (l'apprenant prend conscience de ses progrès et résultats).

### *2.5.3.4 L'évaluation*

Enfin, la troisième phase renvoie à l'évaluation de la tâche proposée. Pour D. Laveault, le principe de régulation et d'autorégulation sont complémentaires « selon que l'on souhaite que l'élève apprenne en s'autorégulant ou apprenne à s'autoréguler ». Ces concepts

vont inévitablement de pair avec l'évaluation. L'enseignant doit apprendre à l'élève à mesurer ses progrès de manière autonome. Il s'agit de l'auto évaluation.

L'auto évaluation consiste au contrôle que fait l'élève sur les trois composantes de l'autorégulation : les objectifs, les feedbacks et l'action.

Pédagogiquement, D. Laveault mentionne que l'autoévaluation doit être diversifiée. Les dispositifs choisis doivent permettre de faire varier le degré de contrôle de l'élève et être ajustés en fonction des besoins de l'élève.

Il stipule que l'auto évaluation doit également être différenciée. Pour être efficace, il faut que le dispositif choisi tienne compte des besoins personnels de l'élève.

Enfin, selon ce professeur d'éducation, l'autorégulation est un apprentissage progressif. Comme n'importe quel apprentissage, les élèves n'apprennent pas au même rythme. Le dispositif mis en place est plus ou moins étayé en fonction du degré de l'atteinte des objectifs et de son autonomie, par l'élève lui-même.

#### **2.5.4 La motivation, un élément important**

Des chercheurs, comme Boekaerts ou Kuhl, mentionnent qu'un élève atteindra plus facilement le but recherché s'il peut le choisir librement plutôt que si l'enseignant lui impose. Dans le premier cas, quand les buts sont intériorisés, la motivation de l'élève est beaucoup plus grande. Il aura donc davantage envie de poursuivre son action pour atteindre le but en guise de récompense. Dans le second cas, lorsque les buts ne sont pas décidés par l'élève et imposés de l'extérieur, Kuhl l'assimile à un système de punition. Boekaerts (2002), quant à lui, parle de soumission, d'autocontrôle ou d'autogestion. D. Laveault (2007, p. 212) précise que « la conception de Boekaerts d'autorégulation se rapproche de celle d'autodétermination (motivation intrinsèque) ».

L. Cosnefroy insiste également sur la corrélation entre motivation et métacognition, deux facteurs déterminants de la réussite des élèves. En effet, sans effort et ténacité, l'élève ne sera pas suffisamment engagé dans la tâche pour réussir.

#### **2.5.5 L'autorégulation et l'éducation**

Les réformes éducatives poussent à recourir à des méthodes centrées sur l'élève et sur leur autorégulation. Néanmoins, l'apprentissage de cette dernière est encore très limité car les enseignants sont trop peu informés à ce sujet. D'ailleurs, ils confondent souvent

l'autorégulation et l'autogestion et ne prennent pas suffisamment en considération les besoins cognitifs et socio-émotionnels de leurs élèves.

Il ne faut pas sous-estimer l'efficacité de l'autorégulation. Les recherches de Zimmerman montrent que les bons élèves sont les élèves qui arrivent le mieux à s'autoréguler. Les élèves sont plus autonomes car ils utilisent systématiquement des stratégies métacognitives et motivationnelles. L'élève réussira à renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et sa réussite sera donc favorisée.

## **2.6 Quelques pistes pédagogiques**

### **2.6.1 La mise en place d'un dispositif**

Différents facteurs entrent en jeu pour régler les dispositifs qu'un professeur peut mettre en place. Il est d'abord possible de les ajuster à plusieurs niveaux pour les simplifier. L'enseignant peut également réadapter les caractéristiques objectifs, feedback et but en fonction du comportement de l'élève. De plus, le dispositif de réglage doit être adaptable à une variété de situations, comme le souligne Laveault. Les modalités d'autoévaluation doivent être en adéquation fine avec l'évolution des apprentissages de l'élève dans ce domaine. L'enseignant ne doit pas hésiter à en supprimer certaines et à les remplacer par d'autres qui seront plus efficaces. Enfin, le professeur veille à ce que le dispositif qu'il met en place porte sur le self de l'élève. Les activités d'apprentissage doivent avoir de l'intérêt pour l'élève par rapport à ses goûts et ses points d'appui. Ainsi, sa motivation lui permettra d'atteindre l'objectif voulu.

### **2.6.2 Des exemples de dispositifs pour aider les élèves dits perturbateurs**

Les élèves perturbateurs sont, en général, porteurs de difficultés de l'attention. Ils font preuve d'impulsivité, d'agitation et d'inattention comme évoqué plus haut. Selon V. Bacqué et A. Buffin, il est important de leur offrir des « soupapes de sécurité ». Celles-ci font référence à des moments qui leur sont accordés par l'enseignant pour se détendre voire se défouler physiquement afin de se remettre au travail efficacement. Ces chercheurs donnent des pistes pédagogiques précises : quitter la classe pour un moment, donner des occasions de bouger (effacer le tableau, distribuer les feuilles, ranger un atelier) pouvoir se replier dans un lieu approprié, etc.

Dans leur article (2015, p.7), V. Barry et H. Benoit font référence à Christine Chausson, enseignante spécialisée, qui montre, quant à elle, les effets bénéfiques de l'entraide entre pairs pour les apprentissages des élèves ayant des difficultés comportementales.

### **2.6.3 L'exemple du contrat de comportement, un dispositif auto-évaluatif**

« *Le contrat de comportement n'est pas une autre façon d'inciter ou de forcer l'élève à agir d'une certaine manière. C'est un moyen de l'aider à apprendre des comportements appropriés.* » (Vers une gestion éducative de la classe (1996), Jean Archambault et Roch Chouinard, p.289)

Le contrat de comportement est un dispositif pédagogique qui permet d'aider un élève perturbateur à gérer son comportement. L'objectif est de l'aider à diriger ses efforts pour améliorer son comportement en lui fixant des objectifs individuels clairs.

Le contrat est écrit et négocié entre deux parties : l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier participe à son élaboration. Il faut veiller à fixer des buts proximaux atteignables par l'élève. Le contrat représente un feedback immédiat qui permet à l'élève de s'auto-situer. Les retours doivent être faits à chaque récréation pour commencer.

Les critères évalués sont précis. Comme expliqué par L, Cosnefroy, « il est nécessaire de fixer des buts correctement calibrés dont la définition dépend à la fois de variables cognitives, métacognitives et motivationnelles. L'élève s'auto-évalue en donnant son point de vue sur sa participation. » Il est préférable, pour commencer, de graduer les attentes. Celles-ci sont minimales dans le premier contrat, puis, les exigences augmentent avec le temps. En effet, les comportements visés ne doivent pas être trop éloignés des capacités de l'élève.

Le professeur privilégie des formes de soutien à l'enseignement, d'accompagnement pour amener l'élève à prendre en charge son comportement et à exploiter son autonomie.

Pour qu'un contrat soit efficace, Nicolas Pinel, CPC, précise dans son dossier *Gestion des élèves perturbateurs*, qu'il faut l'appliquer sur une durée maximale de trois semaines. Il peut être renégocié à l'issue des progrès de l'élève.

## **3 Problématique et hypothèses**

Le temps où les enfants en situation de handicap étaient réduits à une éducation peu ambitieuse par rapport aux autres enfants de leur âge est révolu.

L'école inclusive vise aujourd'hui à inclure chaque enfant dans un milieu scolaire ordinaire et à lui fournir les mêmes chances d'apprentissage et de réussite que les autres. C'est à l'école de s'adapter et non plus à l'enfant et à la famille. Le rôle de l'enseignant est de trouver des outils appropriés à chacun de ses élèves pour favoriser leur réussite. La différenciation pédagogique est un levier au cœur de la pratique professionnelle du professeur des écoles.

L'inclusion scolaire ne concerne pas seulement les élèves en situation de handicap mais bien tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les élèves en difficulté d'apprentissage, ceux avec des troubles d'apprentissage, les élèves à haut potentiel, les élèves avec des troubles d'apprentissages et les élèves allophones nouvellement arrivés sont concernés.

Savoir se comporter correctement au sein d'une classe est un apprentissage à part entière. Ce dernier est lié à des enjeux d'insertion sociale à l'âge adulte. Néanmoins, certains élèves ne sont pas en capacité d'y parvenir seul et ont besoin de l'aide de l'enseignant pour y arriver. Le processus de la boucle de régulation entre alors en jeu. Progressivement, l'enfant apprend à faire seul grâce à la définition d'objectifs clairs et adaptés et grâce aux feedbacks renvoyés par l'enseignant, qui donnent des clés à l'élève pour progresser par la suite de façon plus autonome. Dans le cadre de mon étude, j'ai choisi d'adapter mon enseignement auprès d'un élève avec des difficultés de comportements. Le projet est de mettre en place un dispositif d'aide pour l'aider à améliorer son attitude.

Il faudra ainsi se demander **en quoi un contrat de comportement permettrait à un élève de CE1 dit « perturbateur » d'apprendre à réguler son comportement ?**

Des hypothèses peuvent être envisagées pour répondre à ce problème : les feedbacks donnés grâce au bilan du contrat de comportement, vont permettre à l'élève de construire des stratégies adaptées au but visé. Progressivement, les compétences nécessaires pour améliorer son comportement vont être acquises grâce à la régulation.

## **4 Méthode**

Afin de répondre au mieux à la problématique soulevée et aux hypothèses émises ci-dessus, une méthode de recherche doit répondre aux objectifs de mon étude.

J'ai choisi de me référer à la méthode d'A. Gombert :

- l) Identification des difficultés de l'élève à besoins éducatifs particuliers.
- m) Traduction de ses difficultés en besoins.
- n) Analyse de la situation.
- o) Déclinaison des besoins en adaptation.
- p) Analyse, a posteriori, de la situation pédagogique ou/et didactique.
- q) Questionnement sur la diffusion du dispositif.

Pour mesurer l'efficacité du dispositif mis en place, j'ai retenu différents indicateurs, développés ci-dessous dans la partie **4.2.1**, de manière quantitative. Il s'agit de voir l'évolution de leur nombre avant, et, suite à l'établissement du contrat de comportement.

## **4.1 Participant**

### **4.1.1 Contexte et environnement**

Je suis professeur des écoles stagiaire à l'école Georges Lacrose de Saint Pierre en Faucigny. Je partage ma classe avec la titulaire du poste. Je travaille les lundis, mardis et un mercredi sur deux.

L'école est composée de 346 élèves qui évoluent parmi 10 classes en élémentaire dont la classe ULIS et 4 classes en maternelle. L'équipe enseignante est très dynamique et à l'écoute de toutes mes interrogations liées à mes débuts dans ce métier. Une psychologue scolaire demeure dans l'école.

Le milieu socio culturel des familles est assez hétérogène. La commune est située dans la vallée de l'Arve et son environnement semi-rural.

Ma classe de CE1 est composée de 25 élèves.

Mon étude porte sur une population très restreinte. Il s'agit d'un seul élève à besoins éducatifs particuliers, nommé, pour respecter son anonymat, Lucas et âgé de 7 ans. Son arrivée dans l'école date de la rentrée 2017. Auparavant, il fréquentait une école située dans une zone éducative prioritaire à Annemasse.

### **4.1.2 Points d'appui de l'élève**

Sur le point affectif, Lucas est un élève qui aime être encouragé et valorisé, autant par l'enseignant que par ses pairs. La reconnaissance des autres lui est très chère.

Au niveau social, il n'a pas eu de mal à s'intégrer dans sa nouvelle école. Très vite, il a tissé des liens d'amitié avec certains élèves. Il n'hésite pas à aller vers les autres pour jouer. Très compétiteur, Lucas a une place de leader au sein d'un groupe.

Il semble porter beaucoup d'attention à son papa. Il aime en parler à sa maitresse.

Cognitivement, cet élève n'a pas de difficultés scolaires. Il a même de réelles facilités dans les apprentissages. Il est très performant en mathématiques. Les compétences de français de début d'année sont acquises. Pour lui, l'EPS est une véritable source de motivation dans une journée d'école. Il apprécie les jeux en autonomie qui relèvent de la compétition.

Ses productions d'écrits sont de qualité. Quand il a la volonté de bien faire, sa graphie est très agréable à relire. Il sait également apporter des éléments très enrichissants pour la classe au sujet de divers domaines culturels. Enfin, Lucas a de très bonnes capacités au niveau du langage. Elles le rendent très performant lors des phases de verbalisation et d'institutionnalisation. Ces points d'appui pourront lui servir pour la mise en place du dispositif.

### 4.1.3 Difficultés et besoins

Lucas est très exigeant avec lui-même. Il se dévalorise avant même d'avoir commencé un travail, pense qu'il est nul, qu'il ne sait pas faire donc qu'il n'y arrivera jamais. Il est trop souvent insatisfait de ses productions. Il n'aime pas perdre.

Il supporte très mal qu'on ne lui porte pas de l'attention s'il en demande. Il n'accepte pas la frustration. De plus, assumer ses fautes et les reconnaître est impossible pour lui. Affectivement, il a également beaucoup de mal à gérer ses émotions. Il se met très vite en colère si ses camarades ne vont pas dans son sens ou si l'enseignante lui dit « non ». Ceci se traduit par des crises de colère ou des pleurs.

Les règles de classe sont très difficiles à respecter. Il n'arrive pas à se plier aux règles du vivre ensemble. En début d'année, il lui est arrivé de cracher sur son cahier pour manifester son mécontentement.

Il se sent trop souvent persécuté quand un camarade le regarde. Ses pairs se plaignent souvent de son agressivité verbale et physique et se lassent de son attitude. Ils n'ont donc pas forcément toujours envie de jouer ou de travailler avec lui.

Il peut aussi se montrer agressif envers les adultes, en leur répondant par exemple.

Lucas n'a pas un comportement socialement acceptable. Au sein de la classe, il dérange véritablement le bon déroulement des apprentissages de ses pairs. Ses difficultés de comportement perturbent de manière régulière et de diverses manières : agitation motrice, refus de se mettre au travail, bavardages excessifs et bruits, dégradation du matériel et déplacements incessants. Le climat de la classe est réellement mis à mal. La classe est régulièrement interrompue pour effectuer des recadrages à son égard.

En classe, surtout au début d'année, il redemande systématiquement ce qu'il faut faire alors que toutes les consignes ont été expliquées à l'oral et reformulées.

Le suivi à la maison est très peu présent. Le cahier de liaison est rarement signé. Je sais que les leçons ne sont pas apprises mais cela n'est pas un obstacle pour lui de par ses facilités. Néanmoins, ses poésies ne sont pas sues.

En somme, cet élève a besoin d'aide pour apprendre les comportements adaptés aux situations de classe liées au vivre ensemble. Il a également besoin d'être motivé grâce aux encouragements de l'enseignant.

## 4.2 Matériels

Pour répondre aux besoins de Lucas, j'ai choisi de mettre en place un contrat de comportement. Dans ce mémoire, je vais évaluer son effet grâce à des indicateurs recueillis avant et suite au dispositif établi. Ces informations sont répertoriées par observation avec une grille et par un questionnaire via un entretien avec l'élève.

### 4.2.1 Grille d'observation du comportement, Annexe 1

La grille d'observation du comportement est un document destiné à recueillir des données que j'ai observées. Je me suis appuyée sur le modèle proposé par le *Guide pratique : aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement* de la Direction des services départementaux de l'éducation nationale de la Côte d'Or. Elle est utilisée à deux reprises.

Avant de mettre en place le dispositif d'aide, cet outil permet d'évaluer les difficultés de comportement : la fréquence, la durée, les diverses manifestations ainsi que les conditions d'apparition de celles-ci.

La fréquence correspond au nombre de fois où la difficulté apparaît : plusieurs fois par jour, 1 fois à 2 fois dans la semaine, occasionnellement, de manière très isolée.

La durée consiste à réfléchir à depuis quand les difficultés ont pu être observées : depuis quelques mois, depuis quelques années, jamais.

Les manifestations sont diverses :

- r) Agitations psychomotrices : ne peut rester assis, manipule toujours son matériel, refuse de travailler, s'oppose aux règles, bavarde, fait du bruit, cherche l'attention des autres, se braque et fait une crise, présente des comportements inappropriés, etc.
- s) Agressivité vis-à-vis de soi-même : se balance, se fait mal, s'auto-dévalorise.
- t) Agressivité vis-à-vis de ses pairs : verbale ou physique.
- u) Agressivité vis-à-vis des adultes : verbale ou physique.
- v) Dégradation du matériel : matériel personnel, des camarades, de l'école ; verbale (« c'est nul ! ») ou physique (détruire, jeter, ...etc.)
- w) Relation avec ses pairs : ne joue pas, recherche le contact physique, s'isole, ne supporte pas qu'on le regarde, qu'on touche à ses affaires, se sent persécuté, provoque, etc.
- x) Relation avec les adultes : Se sent persécuté, ne regarde pas l'adulte, ne parle pas à l'adulte, recherche une relation exclusive.

Les conditions d'apparition des manifestations renseignent sur le temps et les lieux (temps de transition, en classe, à la récréation, etc.), les personnes (un ou plusieurs pairs, l'enseignant,

d'autres adultes et les phénomènes potentiellement déclencheurs des difficultés comportementales (activité nouvelle, situation d'apprentissages, discipline particulière, changement d'organisation, évènements extérieurs). Je m'interroge aux moments où apparaissent les difficultés pour diriger efficacement les stratégies de l'élève.

Une fois les manifestations repérées, je compte le nombre de fois qu'elles apparaissent en une journée de classe. Cette observation dure 4 jours : les lundis et mardis sur deux semaines.

Cet outil quantitatif m'a aussi permis de répertorier les points d'appui et les difficultés de l'élève au niveau affectif, social et cognitif, décrits plus haut. Cette grille permet à l'enseignant de mettre par écrit ses observations. Par la suite, elle servira de base pour l'évaluation des besoins du côté de l'élève.

Puis, cette grille est reprise, avec les mêmes conditions, après avoir mis en place le dispositif afin de mesurer l'efficacité de celui-ci.

#### **4.2.2 Questionnaire sur les stratégies pour réussir, Annexe 2**

Après avoir identifié les difficultés de l'élève, il faut les traduire en besoins. Cet élève a besoin qu'on l'aide à trouver des stratégies pour réussir à avoir un comportement adapté. Sans conseils concrets donnés par l'enseignant, cet élève n'en est pas capable. Le rôle du professeur est ici d'explicitier pourquoi son attitude n'est pas recevable en classe et comment faire pour le modifier.

Après le premier temps d'observation de l'élève et avant de mettre en place le contrat de comportement, un entretien entre l'enseignant et l'élève a eu lieu. Le professeur questionne l'élève à propos des stratégies que Lucas aurait déjà pour réussir à se tenir correctement en classe. Sous forme de dictée à l'adulte, l'enseignant prend note des réponses de l'élève. Le but de cet outil (Annexe 2) est de savoir si, suite à la mise en place du dispositif, l'élève aura davantage de stratégies pour contrôler son comportement. Ce questionnaire est donc, lui aussi, utilisé avant la mise en place du dispositif et également après pour mesurer son efficacité.

Deux questions sont posées :

- y) « *Quelles stratégies connais-tu pour avoir un comportement adapté en classe et au sein de l'école ?* »
- z) « *Qu'est ce qui t'empêche aujourd'hui d'y arriver ?* »

Sa réponse à la première interrogation est la suivante : « *Je pense souvent à papa qui me promet de me faire des cadeaux si je me tiens bien à l'école. Il me dit aussi que je pourrai aller à l'entraînement de foot si je suis sage.* »

Concernant la deuxième question, il précise à l'enseignant qu'il se comporte ainsi pour « *être rigolo avec les copains et parce que ça me défoule* ».

### **4.2.3 Contrat de comportement, Annexe 3**

Selon la démarche préconisée, les besoins de l'élève doivent ensuite se décliner en adaptations.

Le contrat de comportement correspond ainsi au dispositif mis en place. Nommé « Mon contrat de comportement », il a pour but d'aider l'élève à diriger ses efforts afin d'améliorer son comportement en lui fixant des objectifs individuels et en l'aidant à s'évaluer. Le but est de guider l'élève vers l'état désiré en lui précisant son écart au but. Les feedbacks vont de l'apprenant au formateur et de l'enseignant à l'élève. Ils concernent surtout les stratégies d'apprentissages de la personne par le biais de la métacognition. Il s'agit du processus de régulation.

Deux objectifs sont à atteindre par l'élève dans un contrat. Ces objectifs reprennent les savoir-être et les savoir-faire les plus difficiles à respecter pour l'élève, analysés par le biais de la grille d'observation du comportement (Annexe 1). Les objectifs changent au bout de deux semaines.

Les buts fixés sont clairs, individuels et atteignables afin que l'élève réussisse et soit poussé à poursuivre ses efforts. Il s'agit de compétences comme « prendre la parole quand je suis interrogé », « prendre soin de mon matériel », « soigner la présentation de mes cahiers », « ne pas rechercher le contact physique ou verbale quand quelqu'un n'est pas d'accord avec moi », « rester assis silencieusement à ma place quand j'écoute une leçon, que je fais un exercice ».

Une fiche par semaine est remise à l'élève. Le lundi matin, nous prenons le temps de lire ensemble les 2 objectifs à respecter. Je m'assure de la compréhension.

L'élève s'auto-évalue, au début et à la fin de chaque demi-journée. Puis, je réduis le temps pour atteindre l'objectif car le but semble difficilement atteignable. Lucas doit estimer s'il a respecté ou non chaque compétence. Une colonne est consacrée pour chacune des deux parties (l'élève et l'enseignant), symbolisée par un petit émoticône. L'élève entoure le smiley qui sourit s'il pense avoir respecté l'objectif ; dans le cas contraire, il entoure le smiley mécontent. L'enseignant fait de même. A ce moment, les deux protagonistes échangent sur le

déroulement de la matinée. L'enseignant souligne les points encourageants en demandant à l'élève comment il est parvenu à réussir. Je fais des feedbacks immédiats sur ses actions. Les stratégies sont notées, sous forme de dictée à l'adulte, dans l'encart dédié à cet effet. Les aspects à améliorer sont également pris en considération. Le rôle du professeur est, ici, d'aider l'enfant à trouver des solutions pour atteindre le but demandé. Ce temps de verbalisation, où la question posée repose sur le comment, est fondamental. J'ouvre la réflexion sur qu'est ce qu'on pourrait essayer d'améliorer, comment y parvenir, quelles solutions pourrions nous trouver, quels conseils pour réussir, ...etc.

A la fin de chaque semaine, les 2 parties signent le contrat en signe d'engagement réciproque.

### **4.3 Procédures**

La différenciation est ici en direction d'un seul élève, Lucas, élève à besoins éducatifs particuliers en raison de ses difficultés comportementales. Le dispositif mis en place est une adaptation pédagogique individualisée.

Il a pour but de faire entrer l'élève dans un processus où il va apprendre à comment apprendre à se comporter convenablement dans l'enceinte de l'école. Il permet à l'apprenant de diriger son attention vers des objectifs clairs et précis.

Il me semble important que les comportements ciblés ne soient pas trop nombreux. J'en ai choisi deux pour des questions de clarté et de faisabilité. De plus, ils doivent être réalisables. C'est, d'ailleurs, pour cette raison que j'ai fait évoluer mon contrat au cours de mon expérimentation.

Comme énoncé plus haut, le contrat est rempli, dans un premier temps, à la fin de chaque demi-journée. Je me suis très vite rendue compte que cette échéance était trop longue. Lucas n'était donc pas en capacité d'atteindre correctement l'objectif. Si le but n'est pas atteignable, l'élève est découragé. J'ai donc décidé dès la deuxième semaine de test, qu'on procéderait à l'évaluation du comportement avant chaque récréation ou sortie de classe : à 10h, à 11h30 et à 15h30.

La fréquence des bilans pourra, par la suite, être diminuée en fonction des progrès réalisés par l'élève.

A la fin des deux semaines du contrat, j'ai décidé de donner à Lucas des petits tickets (Annexe 4) où étaient inscrites les deux compétences travaillées au cours du contrat. C'est un

moyen pour qu'il les garde en tête et qu'il ne soit pas uniquement focalisé sur celles du contrat en cours. Ces tickets étaient posés sur sa table.

Sur des post-it, je notais les stratégies qu'on avait trouvées ensemble. Il pouvait s'y référer à tout moment.

Ce contrat de comportement a pour objectif d'aider l'enfant à d'avoir des stratégies pour réussir grâce à des feedbacks. Il s'agit, en fait, d'une régulation de la part de l'enseignant pour aller vers l'autorégulation de l'élève. C'est ici la question du désatayage qu'il faudra envisager. Après avoir étayé, le professeur devra être capable de désétayer en espaçant les évaluations de comportement, de manière à ne plus du tout en avoir besoin à long terme.

L'efficacité du dispositif sera faite à plusieurs niveaux.

D'abord, évaluer les progrès, s'il y en a, avant la mise en place du dispositif et avec celui-ci. Il s'agit ici de comparer les chiffres, relevés grâce à la grille d'observation du comportement (Annexe 1), avant et pendant l'expérience.

Puis, une attention particulière sera attachée aux stratégies que l'élève a pu acquérir au cours de l'expérimentation. Il faudra alors reprendre le questionnaire (Annexe 2) établi au préalable et le confronter aux stratégies trouvées à la fin de chaque semaine de contrat.

Enfin, il sera nécessaire de tenir compte de mon vécu. Il s'agit ici de résultats subjectifs à observer. L'enseignant est à même de ressentir si le climat de classe a évolué et s'il est propice aux apprentissages.

## **5 Résultats**

### **5.1 Avant la mise en place du contrat de comportement**

En s'appuyant sur les observations faites grâce à la grille d'observation (Annexe 1), des grandes tendances se dégagent. D'un point de vue quantitatif, Lucas dérange la classe en moyenne 12.25 fois par jour à cause de son agitation psychomotrice. Il se dévalorise en moyenne 3.5 fois par jour et il est agressif avec ses pairs 6.5 fois. Je précise qu'il s'agit d'une moyenne faite sur 4 jours.

Concernant la fréquence, les difficultés de l'élève apparaissent plusieurs fois par jour et cela depuis la rentrée. Face à cette situation récurrente et face à l'absence d'informations dans le livret scolaire de l'élève, j'ai souhaité prendre contact avec son enseignante de CP pour avoir davantage d'informations. Néanmoins, ma démarche n'a pas abouti. L'école est restée injoignable.

Ses problèmes de comportement se manifestent à plusieurs moments. Il faut noter qu'ils sont davantage visibles lors des temps de classe et pendant les temps de transition. Ces derniers correspondant aux moments où les élèves se mettent en rang, rentrent ou sortent de classe, etc. Ce sont donc sur ces moments que les stratégies doivent porter.

Les personnes concernées sont surtout les pairs de Lucas et son enseignante.

Le déménagement familial et l'arrivée d'une petite sœur au sein du foyer sont, je pense, deux évènements qui ont amplifié les difficultés comportementales de l'élève.

Avant la mise en place de l'adaptation pédagogique, l'élève n'avait aucune stratégie pour réussir à avoir un bon comportement en classe. Je m'en suis rendue compte lors de l'entretien que nous avons eu tous les deux dans le but de remplir le questionnaire (Annexe 2) dédié à cet effet.

Sa réponse à ma première interrogation me laisse penser que la motivation de l'élève est extrinsèque. Nuttin précise à la page 117 de son ouvrage qu'elle a une fonction de régulation du comportement. Son action est provoquée par une circonstance extérieure : son père ou une récompense que ses parents lui permettent s'il se comporte correctement à l'école. Cette motivation est tellement forte pour l'élève qu'elle devient parfois un réel problème dans ses apprentissages. Il est arrivé que Lucas ne parvienne pas à s'engager dans une activité car, je cite, « *Cette semaine, si je suis sage, Papa m'a promis d'aller à un concert mardi prochain. Je n'arrête pas d'y penser maitresse. Ça m'empêche de travailler* ».

## **5.2 Evaluation de l'effet du dispositif**

### **5.2.1 Au niveau quantitatif**

En quelques semaines, la mise en place du contrat de comportement a permis à l'élève de faire des progrès. L'élève focalise son attention sur les règles qu'il a le plus de mal à respecter. Pour cela, les buts sont proximaux et se limitent à deux. Le tableau ci-dessous recense les moyennes sur 4 jours du nombre de fois où Lucas manifeste :

- a) des difficultés à rester calme à sa table.
- b) de l'agressivité envers sa propre personne, ses pairs, les adultes.
- c) du mépris envers son matériel.
- d) des relations compliquées avec ses camarades ou les adultes.

Le tableau, ci-dessous, permet de mieux visualiser les résultats observés. La deuxième colonne du tableau répertorie la moyenne sur 4 jours des manifestations du comportement avant l'instauration du contrat. La troisième colonne, quant à elle, les recense une fois le

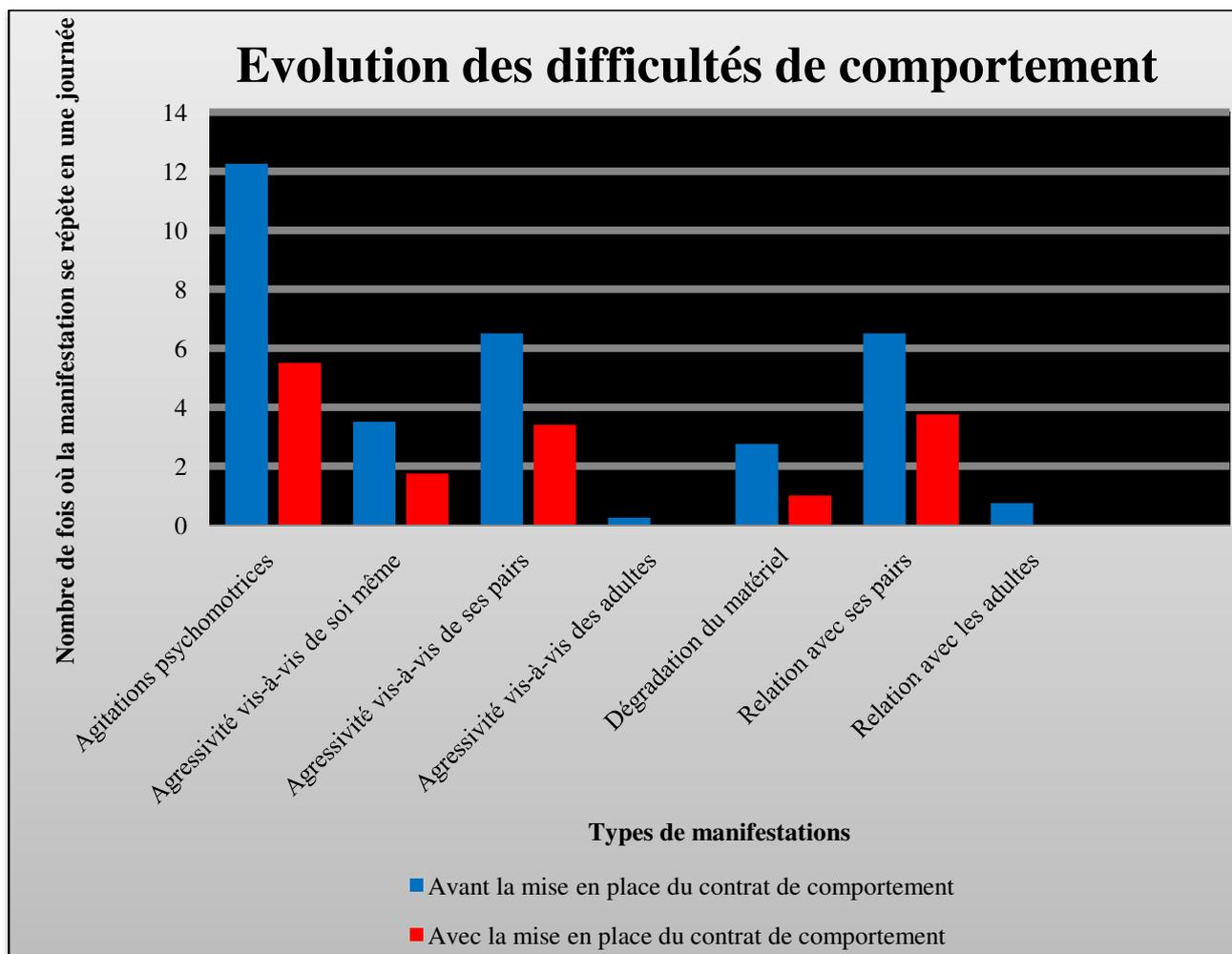
dispositif installé. Enfin, la dernière colonne permet de visualiser l'évolution quantitative des difficultés avant et pendant le dispositif. Il s'agit d'un pourcentage. Par exemple, les agitations motrices de Lucas ont diminué de plus de la moitié, suite à l'établissement du dispositif d'aide.

	Moyenne/jour avant le dispositif	Moyenne/jour pendant le dispositif	Variation de la moyenne (en %)
<b>Agitations psychomotrices</b>	12.25	5.5 fois	- 55
<b>Agressivité vis-à-vis de soi même</b>	3.5	1.75	- 50
<b>Agressivité vis-à-vis de ses pairs</b>	6.5	3.4	- 48
<b>Agressivité vis-à-vis des adultes</b>	0.25	0	- 100
<b>Dégradation du matériel</b>	2.75	1	- 64
<b>Relation avec ses pairs</b>	6.5	3.75	- 42
<b>Relation avec les adultes</b>	0.75	0	- 100

En s'appuyant sur les moyennes les plus hautes avant la mise en place du contrat, les progrès les plus visibles concernent l'agitation motrice, l'agressivité envers ses pairs et la dégradation du matériel. Les manifestations ont été divisées par 2, environ.

Le fait d'avoir un maximum de smileys qui sourient en 1 semaine, puis sur 2 semaines de contrat motive énormément Lucas à poursuivre ses efforts et donc à se mettre en situation de réussite. Lors des phases de bilan, nous comptons ensemble le nombre de chaque type de smileys. L'élève se donne comme défi d'obtenir un nombre supérieur de smileys qui sourient et un nombre inférieur de smileys tristes pour le prochain contrat. La motivation est ici extrinsèque même si mon objectif, à long terme, est que Lucas n'ait plus besoin d'éléments extérieurs pour réussir à se tenir correctement. La source de sa motivation devra être intrinsèque.

Le graphique suivant permet de visualiser la progression considérable de l'élève sans dispositif d'aide et pendant la période d'expérimentation.



### 5.2.2 Au niveau qualitatif

Mon ressenti est évidemment subjectif mais je pense essentiel pour mesurer l'efficacité du dispositif testé. Depuis que cette adaptation pédagogique a été proposée, je constate que le climat de classe s'est amélioré. Les autres élèves ont compris que ce dispositif personnel avait comme objectif d'aider Lucas à améliorer son comportement et, donc, d'améliorer le climat de classe. Ils sont beaucoup plus indulgents. De plus, Lucas a compris qu'il y avait des règles et qu'il devait les respecter au même titre que ses camarades.

Selon moi, le point sur lequel il a le plus progressé est de réussir à lever la main avant de parler et d'attendre d'être interrogé pour s'exprimer. Lucas est maintenant en capacité d'y parvenir. Cognitivement, il a progressé en étant capable d'élaborer des stratégies, potentiellement transférables en vue d'une future auto régulation. Il accepte le fait qu'il ne peut pas parler quand il veut. Il commence à accepter la frustration. Cette réussite

considérable rend l'ambiance de la classe beaucoup plus agréable. Les élèves, ou moi-même, ne sont plus constamment coupés lors des phases d'échanges.

Désormais, lorsque je sens que Lucas va déborder, un regard insistant suffit pour lui rappeler qu'il doit s'en tenir à son contrat. Ce signe permet de le recadrer sans interrompre la classe.

Le fait de recevoir des tickets de réussite pour les compétences atteintes a également joué un rôle dans l'évolution de son comportement. Il a pris conscience que s'il a réussi à les obtenir au bout de deux semaines de contrat, il est capable de les respecter continuellement. Lorsqu'il s'en éloigne, je pointe du doigt le ticket en question pour qu'il porte aussi son attention sur ce qu'il savait déjà faire. Il m'évoque également cela lors du bilan effectué après chaque demi-journée de classe. Une des stratégies est de regarder les tickets qu'il a sur sa table s'il sent qu'il s'excite.

Lors de chaque bilan, je cherche à mettre en avant ses réussites. Je veux montrer à Lucas que je suis consciente de ses efforts. Grâce à mes feedbacks, nous faisons le point sur ce qui a été positif et sur ce qu'il y a à améliorer. Nous échangeons sur les stratégies qu'il acquiert au fil du temps ; en voici quelques unes :

<u>Objectifs</u>	<u>Prescriptions que se donne l'élève</u>	<u>Stratégies</u>
Prendre soin de mon matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ne pas toucher ma trousse, la laisser au même endroit pour ne déranger personne</li> <li>-Prendre le temps de m'appliquer à bien présenter mes cahiers, sinon je sais que je ne pourrai pas aller jouer en autonomie avec les copains</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre une feuille et dessiner quand je sens que je vais exploser.</li> </ul>
Prendre la parole quand je suis interrogé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maitresse va m'interroger si j'attends silencieusement en levant la main.</li> <li>- La maitresse m'écoute quand je lève la main. J'ai donc envie qu'elle entende ce que je veux dire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aller au coin colère pour me détendre.</li> <li>- Observer les signes de la maitresse.</li> </ul>

Rester silencieusement à ma table pendant les phases d'écoute	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je n'aime pas quand la maitresse me reprend. Ça m'énerve moi, ça énerve la maitresse et les copains.</li> <li>- Tu me fais des signes des fois, tu souris ou tu fais les gros yeux. Ca m'aide.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre les autres comme exemple. Je les regarde et je fais pareil qu'eux.</li> <li>- Penser à des choses qui me font du bien, le foot.</li> </ul>
Ne pas chercher le contact physique ou verbal quand quelqu'un n'est pas d'accord avec moi	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Je ne veux pas être puni donc j'essaie de me contrôler en allant au coin de la colère par exemple.</li> <li>- Je me concentre car j'ai envie que tu me félicites.</li> </ul>	

Au bout de plusieurs semaines de contrat, j'ai décidé de reprendre le questionnaire au sujet des stratégies. Le but est de savoir si Lucas a obtenu des stratégies grâce aux feedbacks faits lors des phases de bilan.

En réponse à la première question, il évoque qu'il essaie d'observer la maitresse et les copains qui peuvent lui renvoyer des signes immédiats qui lui indiquent s'il est dans le droit chemin ou non. Nous pourrions comparer ses gestes à des feedbacks renvoyés immédiatement par le corps.

De plus, il mentionne que le contrat lui a permis de diriger son attention vers des buts précis. Je cite : « *avant on me demandait toujours de mieux me tenir mais je savais pas comment faire. Avec le contrat, je sais sur quoi je dois me concentrer.* »

Enfin, il précise que les tickets de compétences réussies et les post-it de stratégies à sa disposition lui permettent de toujours avoir en tête qu'il doit être vigilant. Ici, la régulation se fait automatiquement par le biais d'outils pédagogiques.

Il parle également du coin de la colère qui est pour lui comme une échappatoire quand il sent qu'il va s'énerver.

La deuxième question du questionnaire est « Qu'est ce qui t'en empêche aujourd'hui d'y arriver ? ». Il répond qu'il a appris à avoir un comportement plus adapté, qu'il a envie de continuer à être fier de lui, donc, normalement rien.

Suite au dispositif d'aide, il est intéressant de noter que les motivations de Lucas ne sont plus qu'extrinsèques. Elles deviennent de plus en plus intrinsèques. Il m'a souvent souligné qu'il avait envie d'être fier de lui.

### **5.3 Résultats non prévus**

Le dispositif s'est montré efficace dès les premières semaines d'instauration. Ma collègue et moi-même avons vu les progrès se dessiner au fil du temps. Néanmoins, il arrivait que certaines semaines soient moins bénéfiques que d'autres. Cependant, Lucas n'était pas capable de m'expliquer pourquoi lors des phases de bilan. Certains comportements de sa part, trop déplacés, m'ont poussée à rencontrer ses parents pour faire le point. La maman m'a expliqué que certaines semaines le papa de l'enfant était en déplacement pour des raisons professionnelles. Les semaines d'absence du père coïncidaient avec les semaines où le contrat de comportement était décevant en termes de progrès. Il est intéressant ici de faire le lien avec les points d'appui affectifs de Lucas. La relation avec son papa est très forte. Ceci me laisse penser que lorsque le papa est présent, Lucas est davantage motivé à réussir pour faire plaisir.

Enfin, je n'avais pas anticipé un résultat. Les pairs de Lucas se sont rendu compte des efforts de leur camarade. A plusieurs reprises, ses camarades ont pris la parole pour le féliciter. Il n'était pas rare, qu'une fois par semaine, un élève m'interpelle pour me le faire remarquer. Je cite une des expressions de Noah : « *Maitresse, t'as vu, Lucas, cette semaine il a fait beaucoup d'efforts. Il arrive maintenant à plus couper la parole quand on parle. Il attend que tu l'interroges* ». Lucas aime beaucoup recevoir des compliments, comme je l'ai évoqué dans ses points affectifs. L'attitude bienveillante de ses camarades l'a vraiment encouragé à continuer ses efforts.

## **6 Discussions**

### **6.1 Re-contextualisation**

L'étude a eu pour objectif de trouver des solutions pédagogiques pour aider un élève à se comporter correctement en classe. Le dispositif choisi est un contrat de comportement. Mon hypothèse était que les feedbacks renvoyés par l'enseignant auraient permis à l'élève de construire des stratégies adaptées au but visé.

### **6.2 Validation des hypothèses et lien avec les recherches antérieures**

Les résultats de l'expérimentation, énoncés ci-dessus, soutiennent les hypothèses que j'ai établies, au préalable. Mes hypothèses étaient que les feedbacks permettraient à l'élève de

construire des stratégies adaptées au but visé. Grâce à la régulation, l'élève apprendrait à modifier son comportement. Les feedbacks renvoyés par l'enseignant ont incité Lucas à avoir une posture réflexive à propos de son comportement. A travers nos échanges, il a essayé de trouver des stratégies concrètes pour mieux se comporter. Actuellement, il y a recours de manière très naturelle. Les résultats prouvent que cet élève réussit progressivement à modifier son comportement pour avoir une attitude beaucoup plus appropriée au milieu scolaire. La régulation par l'enseignant a joué un rôle essentiel.

Pour tisser du lien avec les données de la littérature, la recherche d'Anne Gombert préconise qu'il est important de s'appuyer sur les particularités affectives, sociales et cognitives de l'élève pour proposer une adaptation pédagogique adaptée. J'ai insisté avec cet élève sur les encouragements positifs qui lui tiennent à cœur.

Par ailleurs, Boekaerts ou Kuhl mentionnent qu'un élève atteindra plus facilement le but recherché s'il peut le choisir librement plutôt que si l'enseignant lui impose. Je n'ai pas décidé de faire choisir les compétences à atteindre par manque de temps. Cependant, des buts intériorisés par l'élève seront plus atteignables car plus motivants pour lui.

Puis, Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C pensent que les difficultés de comportements sont souvent liées à un contexte de vie. Lucas a souffert du déménagement et, surtout, de l'arrivée de sa petite sœur. Selon sa maman, il vit très mal de ne plus être le dernier de la fratrie. Il réagit à la situation par l'agressivité et la provocation.

Quant à Carver et Sheier, ils énoncent que l'élève oriente ses comportements par rapport aux buts à atteindre et réagit en fonction des feedbacks. Dans le cas de cette étude, Lucas progresse car dirige son attention vers deux objectifs à respecter. Il met en œuvre des stratégies grâce aux retours que je lui renvoie lors des phases de bilan. Le processus de régulation opère.

Ensuite, le modèle de Baumeister, Heatherton et Tice souligne des régulations insuffisantes qui ne permettent pas à l'élève d'exercer un contrôle sur lui-même. Les régulations sont faites, en général, avant la sortie de la classe. Le temps nous a pressés à plusieurs reprises. Dans cette situation, l'élève n'arrivait pas à prendre du recul sur sa pratique et le bilan n'était pas bénéfique.

De plus, V. Bacquélé et A. Buffin expliquent l'importance d'offrir des « soupapes de sécurité » aux élèves présentant des difficultés de comportement. Lucas mentionne bien que l'accès au coin colère de la classe l'apaise.

Enfin, L. Cosnefroy insiste sur la nécessité d'établir des buts proximaux. Ils doivent être accessibles. C'est pourquoi j'ai décidé d'effectuer les bilans de manière plus rapprochée. Lors

du désatayage, il sera possible de revenir au contrat prévu à l'initial où les feedbacks sont faits à la fin de chaque demi-journée.

### **6.3 Limites**

Des biais sont à prendre en considération au cours de cette expérimentation.

D'abord, je n'ai pas attendu la mise en place du dispositif (dans le cadre de mon mémoire) pour aider cet élève à avoir un comportement socialement acceptable.

Dès les premières semaines, j'ai voulu encourager Lucas en le responsabilisant dans les phases collectives pour éviter qu'il se déconcentre et ait une attitude dérangeante. Par exemple, il avait le rôle d'être mon assistant lors du passage de ses pairs en poésie. Il m'aidait à coller les compétences sur les cahiers. Il était très concentré sur cette tâche. Sachant qu'il aime être valorisé, ce moyen a été très gratifiant pour lui

De plus, j'ai essayé, à plusieurs reprises, de le changer de place dans la classe pour enfin trouver un lieu qui lui semble être le plus profitable.

J'ai également mis en place un coin de la colère au fond de la classe. Il n'est pas réservé à Lucas. Pour Anne Gombert, il s'agit d'un dispositif diffusable au plus grand nombre. N'importe quel enfant peut en profiter s'il en ressent le besoin. Il n'est pas uniquement réservé à cet élève à besoins éducatifs particuliers. Des feuilles pour gribouiller, un jardin zen pour se détendre, des balles à malaxer, de la musique à écouter et une boîte à mots sont installés dans ce coin. Chacun peut écrire ce qu'il veut et déposer son mot à l'intérieur. Les mots sont ensuite jetés. Symboliquement, cet endroit permet de mettre sa colère dans une boîte et de s'en libérer. Sémantiquement, l'élève montre qu'il ne va pas bien. L'élève rejoint la classe quand il l'a décidé.

Dans le cadre du projet de l'école, Lucas a également participé à un atelier qui consistait à réfléchir aux valeurs morales qu'un élève doit avoir et doit pouvoir défendre à l'école.

Ainsi, de nombreuses actions ont été entreprises, en amont et en parallèle, du contrat de comportement.

En plus des aménagements effectués en classe, nous avons décidé, avec ma collègue, de rencontrer les parents très rapidement après la rentrée. Malgré nos nombreuses demandes de rendez-vous, ils ne répondaient pas à nos sollicitations. En collaboration avec le directeur et la psychologue scolaire, une équipe éducative a été organisée. Nous avons pu exposer la situation et ouvrir le dialogue. Finalement, les parents se sont montrés assez ouverts pour la mise en place d'une véritable coéducation entre l'école et la famille. Grâce à la psychologue, nous avons pu trouver les bons mots pour rassurer les parents et avancer dans la même

direction pour le bien être de l'enfant. Communiquer avec les partenaires permet de croiser les regards et de trouver des clés pour améliorer la situation.

Le soutien des mes collègues de cycle a également été fondamental. Ils ont pu me donner des pistes pédagogiques concrètes face à ce type de situation.

Il faut aussi noter que le dispositif aurait probablement été beaucoup plus efficace si l'étude des résultats avait été réalisée sur un plus long terme.

Par ailleurs, il se peut que l'observation du comportement de l'élève (avant de mettre en place le dispositif et celle faite pendant) soit biaisée. D'une part, elle est subjective car réalisée par sa maitresse, en l'occurrence moi-même. D'autre part, l'analyse est faite uniquement sur 4 jours. Ce laps de temps est trop court pour être certaine de son authenticité. Néanmoins, mon poste à mi-temps, imposé par mon année de stagiaire, m'a empêché de faire différemment.

Enfin, l'analyse est, en partie, quantitative. Devant gérer les 24 autres élèves de la classe, j'ai forcément dû oublier de relever certaines occasions où Lucas manifestait un comportement déplacé.

L'idéal aurait été de filmer l'enfant de manière régulière pour pouvoir visualiser ses efforts sur le long terme.

#### **6.4 Perspectives**

Je retiens que cet outil a été efficace dans son ensemble.

Si la situation n'avait pas évolué dans le bon sens, j'avais pensé faire appel aux aides à dominantes rééducatives du RASED. L'objectif est de faire évoluer le rapport aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires. Le maître G appuie son travail sur un cadre rééducatif précis dans lequel l'enfant va pouvoir améliorer son estime de soi, développer sa personnalité, lier son monde intérieur avec les codes symboliques que requiert l'école pour pouvoir entrer dans le désir d'apprendre.

Un suivi psychologique a également été proposé par les enseignantes, lors de l'équipe éducative, pour que les progrès soient durables et s'ancrent suffisamment pour devenir habituels.

Suite à la mise en place d'un dispositif d'aide pour un élève à besoins éducatifs particuliers, il faut réfléchir s'il peut être diffusé au reste de la classe ou, à une partie de celle-ci. Je pense que ce type de contrat est tout à fait adaptable à des enfants ayant d'autres difficultés. Les compétences à travailler pourraient être modifiées. Par exemple, ce contrat pourrait être proposé à des élèves ayant des problèmes d'organisation.

## 7 Conclusion

Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont des élèves éducatibles. Ils ont les mêmes droits et devoirs que les autres apprenants. L'école inclusive insiste sur le rôle de l'enseignant qui a pour mission de les accompagner dans leur réussite scolaire.

Pour aider Lucas à progresser au niveau de son comportement, le dispositif d'aides s'est avéré plutôt efficace, au vu des résultats. Grâce à la régulation de l'enseignant par des feedbacks immédiats, cet élève a pu acquérir de réelles stratégies pour avoir un comportement adapté.

Cependant, il faut rester prudent quant à la vraisemblance des résultats à cause des conditions du test. Concernant les progrès réalisés par l'élève, il me semble important de prendre en compte l'ensemble des interventions mises en place. Il est ainsi difficile de dire si les progrès sont dus, uniquement, à ce dispositif ou à la diversité des actions menées.

A l'avenir, il faudra penser au désatayage de ce dispositif afin de permettre à l'enfant d'autoréguler lui-même son comportement.

## Bibliographie

Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (2004). *Élèves « difficiles », profs en difficultés*. Lyon : Éditions de la Chronique Sociale.

Barry V., Benoit H, Une approche pédagogique des troubles du comportement, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/4 (N° 72), p. 9-13.

Cosnefroy L. *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation* », *Revue française de pédagogie*, 180 | 2012, 133-135.

Des fonctions exécutives pour apprendre aux adaptations pédagogiques pour enseigner, Anne Gombert et Alain Pouhet, Séminaire ASH – 23 mars 2015 Mauzan, consulté le 27/12/2017 sur <http://www.ash-05.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.ash-05/spip/IMG/pdf/gombert.pdf>

*Dossier : gestion des élèves perturbateurs*, N. Pinel, CPC, consulté le 26/12/2017 sur <http://ekladata.com/f4FzErzEHcVnhtdesHj8vhssLxk/GESTION-ELEVES-PERTURBATEURS.pdf>

Go, H. (2015). Réflexion sur une approche écologique des troubles du comportement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, (4), 15-25.

*Guide pratique : aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement*, Direction des services départementaux de l'éducation nationale de la Côte d'Or 2014, consulté le 30/12/2017 sur : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Dossiers\\_et\\_ressources\\_diverses/74/1/Guide\\_partie\\_1\\_v2\\_320741.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Dossiers_et_ressources_diverses/74/1/Guide_partie_1_v2_320741.pdf)

*L'école inclusive, une dynamique qui s'amplifie en faveur de l'éducation des élèves et des étudiants en situation de handicap*, consulté le 02/01/2018 sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/12\\_Decembre/11/7/ecole\\_inclusive\\_dossier\\_complet\\_376117.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/11/7/ecole_inclusive_dossier_complet_376117.pdf)

Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir, Marie-Ève Lacroix et Pierre Potvin, Université du Québec à Trois Rivières, consulté le 26/12/2017 sur <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/Les-troubles-de-comportements.pdf>

*Les troubles de l'attention – adaptations pédagogiques*, V. Bacquelée et A. Buffin, Mercredi 13 mars 2013, consulté le 30/12/2017 sur [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/tdah\\_mars2013/tda\\_peda.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/tdah_mars2013/tda_peda.pdf)

Laveault D., « Chapitre 10. De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages », in Linda Allal et Lucie Mottier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2007 p. 207-234.

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (Sous la dir. de). (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine: Du besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.

*Refonder l'école*, L'école inclusive, consulté le 02/02/2018 sur <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

*Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*, consulté le 27/12/2017 sur <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>

*Ségrégation, intégration, inclusion : quel est l'historique de la scolarisation des enfants à besoins particuliers ?*, consulté le 27/12/2017 sur <https://lepole.education/index.php/culture-pedagogique/63-l-ecole-inclusive?showall=&start=1>

Thomazet Serge (2008), « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, numéro 1, p. 123-139.

## **Annexes**

### **ANNEXE 1 : Grille d'observation du comportement**

- a) *Avant la mise en place de l'évaluation*
- b) *Suite au dispositif proposé*

### **ANNEXE 2 : Questionnaire sur les stratégies pour réussir**

### **ANNEXE 3 : Contrat de comportement**

- a) *Initial*
- b) *Après modification*

### **ANNEXE 4 : Tickets de compétences**

## **ANNEXE 1 : Grille d'observation du comportement**

a) *Avant la mise en place du dispositif*

**Prénom :** Lucas **Classe :** Ce1

Mardis 8, 9, 15, 16 janvier
Réussites disciplinaires : - Graphie - Productions d'écrits
Activités appréciées en cours : - Élève volontaire
Progrès réalisés :
Relations privilégiées : Aime être valorisé

### **a. La fréquence :**

*Nombre de fois où la difficulté apparaît :*

- Plusieurs fois par jour
- 1 fois ou 2 fois dans la semaine
- Occasionnellement
- De manière très isolée

### **b. La durée**

*Depuis quand peut-on observer ces difficultés ?*

- Depuis quelques mois
- Depuis quelques années
- Jamais

**c. Les manifestations du comportement**

	<i>Lundi 8/01</i>	<i>Mardi 9/01</i>	<i>Lundi 15/01</i>	<i>Mardi 16/01</i>	<i>Moyenne /jour</i>
<p><b>Agitations psychomotrices :</b> Ne peut rester assis, manipule toujours son matériel, refuse de travailler, s'oppose aux règles, bavarde, fait du bruit, cherche l'attention des autres, se braque et fait une crise, présente des comportements inappropriés ...etc.</p>	14 fois	9 fois	11 fois	15 fois	12.25
<p><b>Agressivité vis-à-vis de soi même :</b> Se balance, se fait mal, s'auto-dévalorise ...etc.</p>	5 fois	3 fois	3 fois	3 fois	3.5
<p><b>Agressivité vis-à-vis de ses pairs :</b> Verbale, physique ...etc.</p>	8 fois	6 fois	5 fois	7 fois	6.5
<p><b>Agressivité vis-à-vis des adultes :</b> Verbale, physique ...etc.</p>	0 fois	1 fois	0 fois	0 fois	0.25
<p><b>Dégradation du matériel :</b> Matériel personnel, des camarades, de l'école. Verbale (« c'est nul ! ») ou physique (détruire, jeter ...etc.)</p>	2 fois	4 fois	2 fois	3 fois	2.75
<p><b>Relation avec ses pairs :</b> Ne joue pas, recherche le contact physique, s'isole, ne supporte pas qu'on le regarde, qu'on touche à ses affaires, se sent persécuté, provoque ...etc.</p>	8 fois	6 fois	7 fois	5 fois	6.5
<p><b>Relation avec les adultes :</b> Se sent persécuté, ne regarde pas l'adulte, ne parle pas à l'adulte, recherche une relation exclusive ...etc.</p>	1 fois	0 fois	2 fois	0 fois	0.75

**d. Conditions d'apparition des difficultés de comportement**

*Le temps et les lieux :*

- Pendant les temps de transition (mises en rangs, entrée en classe... etc.)
- En classe
- Avant la récréation
- Pendant la récréation
- Après la récréation
- Durant la pause méridienne
- Lors des sorties scolaires : piscine, médiathèque, sortie USEP...etc.

*Les personnes :*

- Avec un ou plusieurs pairs
- Avec le professeur
- Avec un autre adulte : enseignant, personnel de cantine, intervenants extérieurs ...etc.

**e. Les phénomènes déclencheurs**

- Une activité nouvelle
- En situation d'apprentissage
- Une discipline particulière
- Un changement d'organisation
- Un changement de personne
- Evènements extérieurs

b) *Suite au dispositif proposé*

**Prénom :** Lucas **Classe :** Ce1

19, 20, 26, 27 mars
Réussites disciplinaires : - Relecture des consignes seul
Activités appréciées en cours : - Elève volontaire - Engagement rapide dans l'activité
5 Progrès réalisés : Envie de bien faire Contrôle son impulsivité envers ses camarades
Relations privilégiées : « Maitresse, tu as vu j'ai fais des efforts ce matin ! »

**a. La fréquence**

*Nombre de fois où la difficulté apparaît :*

- Plusieurs fois par jour
- 1 fois ou 2 fois dans la semaine
- Occasionnellement
- De manière très isolée

**b. La durée**

*Depuis quand peut-on observer ces difficultés ?*

- Depuis quelques mois
- Depuis quelques années
- Jamais

**c. Les manifestations du comportement**

	<i>Lundi 19/03</i>	<i>Mardi 20/03</i>	<i>Lundi 26/03</i>	<i>Mardi 27/03</i>	<i>Moyenne /jour</i>
<p><b>Agitations psychomotrices :</b> Ne peut rester assis, manipule toujours son matériel, refuse de travailler, s'oppose aux règles, bavarde, fait du bruit, cherche l'attention des autres, se braque et fait une crise, présente des comportements inappropriés ...etc.</p>	6 fois	5 fois	7 fois	4 fois	5.5 fois
<p><b>Agressivité vis-à-vis de soi même :</b> Se balance, se fait mal, s'auto-dévalorise ...etc.</p>	1 fois	3 fois	2 fois	1 fois	1.75
<p><b>Agressivité vis-à-vis de ses pairs :</b> Verbale, physique ...etc.</p>	3 fois	4 fois	5 fois	2 fois	3.4
<p><b>Agressivité vis-à-vis des adultes :</b> Verbale, physique ...etc.</p>	0 fois	0 fois	0 fois	0 fois	0
<p><b>Dégradation du matériel :</b> Matériel personnel, des camarades, de l'école. Verbale (« c'est nul ! ») ou physique (détruire, jeter ...etc.)</p>	1 fois	0 fois	2 fois	1 fois	1
<p><b>Relation avec ses pairs :</b> Ne joue pas, recherche le contact physique, s'isole, ne supporte pas qu'on le regarde, qu'on touche à ses affaires, se sent persécuté, provoque ...etc.</p>	5 fois	3 fois	4 fois	3 fois	3.75
<p><b>Relation avec les adultes :</b> Se sent persécuté, ne regarde pas l'adulte, ne parle pas à l'adulte, recherche une relation exclusive ...etc.</p>	0 fois	0 fois	0 fois	0 fois	0

**d. Conditions d'apparition des difficultés de comportement**

*Le temps et les lieux :*

- Pendant les temps de transition (mises en rangs, entrée en classe... etc.)
- En classe
- Avant la récréation
- Pendant la récréation
- Après la récréation
- Durant la pause méridienne
- Lors des sorties scolaires : piscine, médiathèque, sortie USEP...etc.

*Les personnes :*

- Avec un ou plusieurs pairs
- Avec le professeur
- Avec un autre adulte : enseignant, personnel de cantine, intervenants extérieurs ...etc.

**e. Les phénomènes déclencheurs**

- Une activité nouvelle
- En situation d'apprentissage
- Une discipline particulière
- Un changement d'organisation
- Un changement de personne
- Evènements extérieurs

**Autres observations :**

**ANNEXE 2 : Questionnaire sur les stratégies pour réussir**

Mes stratégies pour réussir à ...

▣ *Quelles stratégies connais-tu pour avoir un comportement adapté ?*

Je pense souvent à papa qui me promet de me faire des cadeaux si je me tiens bien à l'école. Il me dit aussi que je pourrai aller à l'entraînement de foot si je suis sage.....

▣ *Qu'est ce qui t'empêche aujourd'hui d'y arriver ?*

Je veux être rigolo avec les copains.....  
ça me défoule.....

**ANNEXE 3 : Contrat de comportement**

a) Initial

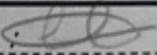
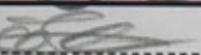


## MON CONTRAT DE COMPORTEMENT

Semaine du 29/01

Les objectifs à atteindre

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
		 	 	 	 	 
..... Prendre la parole... quand on me la donne	Matin	 	 	 	 	 
	Après-Midi	 	 	 	 	 
Rester assis à ma... table silencieusement quand on me le demande.	Matin	 	 	 	 	 
	Après-Midi	 	 	 	 	 

Signature de l'élève:  Signature de la maîtresse: 

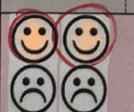
Les stratégies pour réussir: - observer les signes que me fait la maîtresse

b) Après modification

## MON CONTRAT DE COMPORTEMENT

Semaine du 26/02

Les objectifs à atteindre 

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
						
Prendre soin de mon matériel	Matin					
	Après-Midi					
Ne pas chercher le contact (physique/verbal) si quelqu'un n'est pas d'accord avec moi.	Matin					
	Après-Midi					

Signature de l'élève : 

Signature de la maîtresse : 

Les stratégies pour réussir :

- Dessiner pour me défouler
- aller au coin où elle me détend

**ANNEXE 4 : Tickets de compétences**

**Ticket de soin**



Tu sais soigner la présentation de tes cahiers et ne pas abîmer ton matériel.

**BRAVO, continue !**

**Ticket de parole**



Tu sais lever la main et attendre que je t'interroge pour parler.

**BRAVO, continue !**

**Ticket de parole**



Tu sais lever la main et attendre que je t'interroge pour parler.

**BRAVO, continue !**

**Ticket de respect**

Tu apprends à contrôler tes gestes et tes mots quand tu n'es pas d'accord avec quelqu'un.

**BRAVO, continue !**





École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** Un contrat de comportement pour apprendre à apprendre à avoir une attitude adaptée en classe

**Auteur :** Isaline Laruaz

**Résumé :** L'inclusion scolaire est au cœur de la refondation de l'école de la République. C'est à l'enseignant de trouver les conditions de réussites propres à chaque élève. Des adaptations pédagogiques dédiées aux élèves à besoins éducatifs particuliers sont nécessaires pour promouvoir l'égalité des chances. Cette étude vise à réfléchir à l'efficacité d'un contrat de comportement pour aider un élève présentant des difficultés comportementales. Ce dispositif doit lui permettre de réguler son attitude grâce à la définition d'objectifs proximaux et à la construction de stratégies lors des feedbacks. L'état de l'art dresse un ancrage théorique de la question. Dans un second temps viendra l'analyse de l'expérimentation menée en classe.

**Mots clés :** Sciences de l'Éducation – cycle 2 – CE1 – comportement – élève à besoins éducatifs particuliers – école inclusive – régulation – autorégulation – contrat

**Summary :** Inclusive education is at the heart of the restructure of the "école de la République". According to this concept, the teacher creates an individual learning program for each pupil. To promote equal opportunities, the school will adapt its learning methods and materials for those pupils with special educational needs. This case study aims to analyse the efficiency of a behavior chart with one pupil. Individual objectives and strategies are created by working together, which in turn are self-regulated and reviewed during feedback sessions. The analysis will be conducted in two parts. Firstly a theory based approach to plan the best way to incorporate the inclusive education into the existing teaching methods. Secondly, an analysis during and after the individual learning program.

**Key words :** Educational sciences – cycle 2 – CE1 – behaviour – special educational needs pupil – inclusive education- regulation – self-regulation – behavior chart