

Master 2 MEEF – 1^{er} degré – Professorat des écoles

**Comment favoriser l'autonomie d'un élève de
CE1 à besoin éducatif particulier dyspraxique
en l'absence de son AVS ?**

Frédérique COUDRÉ

Année scolaire : 2018-2019

Formatrices : Fatima DAVIN et Jessyca TRETOLA

REMERCIEMENTS

Je remercie Mmes Fatima DAVIN et Jessyca TRETOLA de m'avoir accompagnée, orientée et guidée dans mes recherches grâce à leur apport scientifique, théorique, leur expérience et leurs conseils.

Je remercie également mes élèves et en particulier mon élève à besoin éducatif particulier, sa famille et toute l'équipe de suivi de la scolarisation.

Enfin, et tout particulièrement, je remercie l'équipe pédagogique de mon école (le directeur et les enseignantes qui ont travaillé avec mon élève et sa famille), pour leur écoute, leur disponibilité ainsi que leurs conseils.

SOMMAIRE

Introduction	p.4
I Le cadre de l'étude	p.5
I.1. Le cadre institutionnel	p.5
I.1.1 Historique	p.5
I.1.2 Elèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	p.9
I.2. Le cadre scientifique et théorique	p.10
I.2.1 Qu'est-ce que l'autonomie ?	p.10
I.2.2. Qu'est-ce que la dyspraxie ?	p.12
I.2.3. Recherche et apport scientifique sur le tutorat	p.12
I.3. Ma problématique.....	p.14
II Le cadre de ma recherche	p.14
II.1. Mon contexte professionnel	p.14
II.1.1. Mon école	p.14
II.1.2. Ma classe	p.15
II.1.3. Mon élève dyspraxique	p.15
II.2. Méthode de recherche utilisée	p.16
II.3. Outils de recherche utilisés	p.17
II.3.1. L'observation	p.17
II.3.2 L'entretien	p.19
II.4. Les dispositifs mis en œuvre	p.20
II.4.1. Dispositifs favorisant la mise en place d'un cadre structurant	p.21
II.4.2. Dispositifs favorisant la mise en place d'un cadre rassurant	p.24
III Analyse et bilan	p.29
III.1. La mise en place du cadre structurant et rassurant	p.29
III.2. Mon regard sur ma recherche	p.30
Conclusion	p.31
Bibliographie	p.32
Annexes	p.35
Résumé Français	
Résumé Anglais	

INTRODUCTION

Depuis quelques mois, j'ai le plaisir d'exercer ma fonction de professeur des écoles stagiaire dans une classe de CE1 qui accueille un élève à besoin éducatif particulier (**EBEP**) souffrant d'une forte dyspraxie.

Ayant travaillé par le passé avec ces élèves, il me tenait à cœur d'orienter mes réflexions et mes recherches dans ce domaine.

Ces élèves connaissent des difficultés qui perturbent leurs apprentissages, freinent et limitent leur progression.

Or, par de nombreuses observations, je me suis souvent questionnée sur la façon de travailler avec eux.

Ma plus grosse difficulté en ce début d'année a été de gérer cet élève en cette période importante de première prise de fonction. En effet, centrée sur la gestion du groupe classe et sur la construction des séquences pédagogiques, il a été compliqué de m'attacher à l'analyse de ses troubles dyspraxiques et la manière de l'aider.

C'est progressivement que j'ai pris conscience que je ne pouvais pas constamment me reposer sur son AVS et que mon devoir d'enseignante était de proposer des solutions pour l'aider au même titre que les autres. Cela me posait tout de même un problème par rapport à la gestion du groupe classe.

Toutes ces réflexions m'ont donc amené au questionnement suivant :

Comment développer l'autonomie d'un élève de CE1 à besoin éducatif particulier dyspraxique en l'absence de son AVS ?

Pour apporter des réponses à cette problématique, je présenterai, dans un premier temps, le cadre de mon étude. Il comporte l'évolution institutionnelle de l'école inclusive (lois ; Instructions officielles ; socle commun de compétences, de connaissance et de culture), ainsi que les apports de la recherche autour de l'autonomie, la dyspraxie et le tutorat.

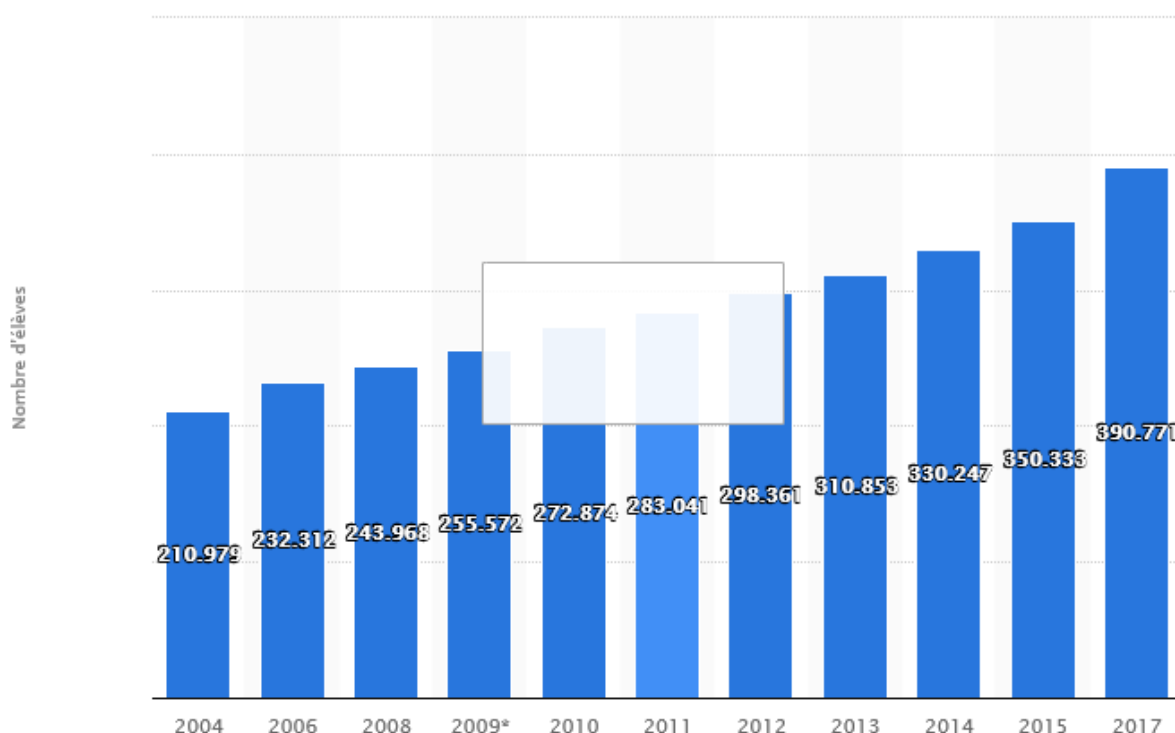
Dans un second temps, je décrirai le cadre de ma recherche (contexte professionnel ; méthodologie utilisée ; dispositifs mis en place).

Ma troisième partie, consacrée à l'analyse de ces dispositifs au regard de ma problématique, me permettra de faire un bilan et d'identifier les limites et perspectives de ce travail de recherche.

I. Le cadre de l'étude

D'après le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en 2017, près de 390.800 élèves en situation de handicap étaient scolarisés. (Information datant de septembre 2018 et publié sur le site statista en 2019).

Le diagramme suivant illustre l'évolution du nombre total d'enfants et adolescents en situation de handicap scolarisés en France entre 2004 et 2017.



On constate donc une volonté croissante de scolariser un maximum d'enfants en situation de handicap et d'ouvrir les portes de l'école à la majorité de ces enfants.

Voyons maintenant comment cette inclusion scolaire s'est mise en place progressivement au cours des années.

I.1 Le cadre institutionnel

I.1.1 Historique :

L'expression *enfants à « besoin éducatif particulier »* est apparue pour la première fois au Royaume Uni dans les années 1970. (Rapport Warnock, 1978)

En France, la notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers" est récente (2005).

Elle regroupe une population très diversifiée d'élèves : 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...

Le défi actuel de l'éducation nationale, au titre de priorité nationale, est de réussir la scolarisation d'un maximum d'entre eux.

Faisons un bref retour en arrière.

La notion d'intégration a été introduite en 1975. Simone Veil, alors ministre de la santé du gouvernement Chirac sous la présidence de Giscard d'Estaing, faisait voter la loi d'orientation du 30 juin 1975 sur « l'intégration des personnes handicapées » (Mise en œuvre d'un ensemble de priorités : éducation en milieu ordinaire, intégration dans l'emploi, intégration sociale et accès aux sports et aux loisirs, prévention et dépistage des handicaps dans la petite enfance, soins...).

Il s'agit d'intégrer la personne handicapée dans la société au même titre que les autres. On ne définit plus le handicap, on parle de modèle biomédical. On confie le handicap au domaine médical car c'est du corps qui ne fonctionne plus. (Ployé, 2016)

Le concept de handicap est fondé sur les notions de réparation, de compensation dans la perspective d'une réadaptation de la personne. Sa structure est causale. Le handicap résulte d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un problème de santé.

En 2001, l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) présente une nouvelle classification internationale du handicap (CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé) qui met en avant les facteurs environnementaux.

La situation de handicap résulte de la rencontre entre une déficience et une situation de la vie courante, et les incompatibilités que cela implique du fait d'un environnement inadapté.

Il y a donc une dimension sociale et environnementale du handicap qui sera confirmée et officialisée en 2005 avec la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ».

En France, deux lois importantes sont à l'origine de l'école inclusive et ont favorisé la scolarisation des élèves en situation de handicap :

I.1.1.a) La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées

Cette loi a défini le handicap de la façon suivante :

" Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant" (article L114 du code de l'action sociale et de la famille).

Cette loi permet d'assurer :

- « La scolarisation du maximum d'élèves en établissement public local d'enseignement (EPL) »
- « L'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie ».
- « L'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées. »
- « Une scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile »
- « Une continuité du parcours scolaire et l'égalité des chances aux examens »

Elle définit la société inclusive. Le handicap n'est plus celui des personnes mais celui d'une société qui doit s'adapter et c'est le refus ou l'incapacité de s'adapter qui crée le handicap.

I.1.1.b) La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013

Cette loi indique que « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental.

Chaque école a vocation à accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins en s'assurant que l'environnement est adapté à leur scolarité.

Tout enfant handicapé est, de droit, un élève et il bénéficie d'un parcours personnalisé. Cette loi d'orientation et de programmation est déclinée dans le code de l'éducation

qui précise que " l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés". Le ministère chargé de l'Éducation nationale a fait des efforts sans précédent pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. L'inclusion scolaire implique un suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap bien précis.

Aussi, « La loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République » et de récents textes réglementaires permettent une meilleure prise en compte des besoins spécifiques des élèves et des étudiants en situation de handicap. Différents dispositifs ont été mis en place :

- Aménagements de la scolarité (matériels adaptés, emplois du temps aménagés, aménagements pédagogiques, aides humaines ...)
- Aides à la scolarisation : Le PPS (projet personnalisé de scolarisation), le PAP (plan d'accompagnement personnalisé), le guide d'évaluation en milieu scolaire (GEVA-SCO), les réunions ESS (équipes de suivis éducatifs)

Dans le PPS, sont spécifiés les dispositifs matériels et humains mis à la disposition des élèves en situation de handicap, dès que la famille a saisi la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

L'aide humaine correspond à la présence près de l'enfant d'un assistant d'élève en situation de handicap (AESH).

Les personnels chargés de l'aide humaine auprès des élèves en situation de handicap ont pour mission, sous le contrôle de l'enseignant, de favoriser l'autonomie de l'élève sans se substituer à lui sauf lorsque c'est nécessaire.

Ils interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif. Le recours à l'accompagnement humain pour une aide individuelle ou une aide mutualisée et à des matériels pédagogiques adaptés, permet de rendre possible l'accomplissement de la scolarité.

Les lois du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées, et d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, ont permis des avancées majeures afin de favoriser la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en situation de handicap.

I.1.2. Elèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Comme pour tous les élèves, les jeunes en situation de handicap ont des objectifs d'apprentissage. Ces objectifs reposent sur les programmes scolaires en vigueur et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (B.O du 23 avril 2015).

« Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République).

L'objectif de l'école à travers les domaines 1, 2 et 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en parallèle à la scolarisation d'un maximum d'élèves en situation de handicap, est aussi de développer l'autonomie :

- Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer

- Domaine 2 : Méthode et outils pour apprendre : « La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie »

- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen : « l'école permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome »

Le concept d'autonomie est présent dans tous les textes et également dans les structures qui entourent la personne handicapée, la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) sous la responsabilité de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

L'acquisition de l'autonomie est donc une raison à la scolarisation des enfants en situation de handicap et c'est également l'objectif premier de tout ce qui accompagne la personne handicapée tout au long de sa vie.

Mais avant de me centrer sur l'étude de mon élève dyspraxique et sur les moyens que je peux mettre en œuvre pour développer son autonomie, je vais m'attacher tout d'abord à définir certaines notions indispensables à la poursuite de mon travail.

I.2 Le cadre scientifique et théorique

I.2.1 Qu'est-ce que l'autonomie ?

Selon le Larousse, l'autonomie, est la capacité de quelqu'un à être autonome, c'est-à-dire à ne pas être dépendant d'autrui. Dans son sens initial, le concept d'autonomie renvoie au droit de se gouverner soi-même et par extension, au droit de décider par soi-même.

Hoffmans-Gosset (2000), affirme qu'« en pédagogie, amener un enfant à être autonome, c'est l'amener à se détacher progressivement de l'adulte ou de ses camarades pour réaliser seul le plus grand répertoire d'actions possibles : se déplacer, imaginer, réfléchir... ». Ces différentes actions correspondent à différents pôles de l'autonomie que l'enseignant va chercher à développer chez l'enfant tout au long de l'école élémentaire.

Elle parle d'autonomie affective, autonomie principale à travailler avec des EBEP.

Précision sur l'autonomie affective :

Elle se définit par le fait d'oser prendre des décisions, de les assumer sans en avoir peur, de ne pas être dépendant de l'approbation et du jugement des autres, de savoir recevoir la critique constructive et d'avoir confiance en soi. L'élève doit se sentir en sécurité et évoluer dans un climat de confiance, de bienveillance entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves eux même.

Si l'élève à besoins éducatifs particuliers a confiance, alors il pourra plus facilement rentrer dans les apprentissages et voudra y rentrer.

Selon Connac (2017), « Un élève apprend avec ce qu'il sait et ce qu'il est. Il apprend de manière singulière, en utilisant *sa méthode à lui* ; Il apprend parce qu'il s'engage lui-même dans une activité qui lui permet de progresser ». Pour qu'il puisse s'engager, il faut qu'il ait confiance en lui et en l'adulte.

Cette relation de confiance entre l'EBEP et l'enseignant passe par la mise en place d'un cadre rassurant et structurant ainsi qu'une attitude valorisante du professeur. L'élève fragilisé par son handicap, se sentira plus en confiance pour se mettre au travail. Il investira davantage les apprentissages. L'enseignant doit donc avoir une

posture rassurante, valorisante pour développer l'appétence pour les apprentissages chez les élèves à besoins éducatifs particuliers et les faire tendre vers l'autonomie.

Concernant l'acquisition de cette autonomie affective, l'élève doit se détacher du maître. Il doit comprendre que, ne pas être sous le regard de l'adulte, ne signifie pas être abandonné, que rencontrer un refus n'est pas être rejeté et qu'entendre valoriser un camarade n'est pas être soi-même dévalorisé (Hoffman-Gosset, 2000). Ainsi, dans l'autonomie affective, « ne pas être dépendant » signifie « ne pas avoir un besoin constant de la présence, de l'encouragement ou de l'avis d'autrui pour pouvoir agir ».

Avec ces élèves à BEP, il va donc falloir mettre en place un étayage matériel, pédagogique adapté à leurs troubles spécifiques des apprentissages, leur permettant de se passer progressivement de l'aide de l'adulte. Le terme « étayer » est synonyme de « soutenir », « aider » et « éclairer ». Étayer, ce serait soutenir l'élève dans son apprentissage en l'aidant grâce à des outils qui l'éclairent sur les savoirs qu'il doit acquérir.

Meirieu (2004), s'inspirant des travaux de Vygotski, dit que « le travail du pédagogue consiste alors à construire des situations de formation avec une possibilité d'assurance, dans des conditions socio-relationnelles propices, permettant de construire des savoirs : organiser, structurer, etc. C'est ce que l'on peut appeler l'étayage. Si on en reste à ce niveau-là, on ne dégage pas le sujet de sa dépendance par rapport à la situation de formation. Si on veut le faire progresser, il faut donc passer à une formation de désétayage ; et on peut désétayer ce qui a été étayé ».

Accompagner un enfant ayant des troubles de l'apprentissage sur le chemin de l'autonomie, c'est, tel que le dit Meirieu (2004), « simultanément aider l'enfant et lui permettre de se passer de cette aide » en désétayant l'aide humaine et en étayant l'aide matérielle. C'est ce que je vais tenter de mettre en place avec mon élève à besoin éducatif particulier.

Définissons maintenant au niveau de la recherche les troubles dyspraxiques, troubles dont est atteint mon élève.

I.2.2 Qu'est-ce que la dyspraxie ?

L'enfant dyspraxique est « un enfant anormalement *maladroit* qui ne peut organiser les gestes que pourtant il conçoit bien, et dont toutes les réalisations motrices ou graphiques sont médiocres, informes, brouillonnes. » (Mazeau, 2010).

Les dyspraxies sont des anomalies de la planification et de l'automatisation des gestes volontaires. Les gestes sont lents et maladroits ; c'est souvent la composante spatiale de l'organisation gestuelle du geste qui est perturbée. C'est un dysfonctionnement cérébral qui touche la praxie (le geste). La programmation du geste au niveau du cerveau pour que ce dernier devienne automatique, ne se fait pas ou alors partiellement. Les gestes sont alors maladroits comme s'ils étaient réalisés pour la première fois.

La dyspraxie est appelée selon les professionnels "Trouble de l'acquisition des coordinations". Elle ne s'explique ni par une atteinte motrice, ni par une déficience intellectuelle globale car le niveau de langage est bon, ni par un trouble de la personnalité ou par un trouble psychique.

Elle a un retentissement important dans la vie de l'enfant. Elle peut être à l'origine de souffrances psychologiques, d'un manque de confiance en soi, d'anxiété.

Le guide de l'orthophonie définit la dyspraxie comme un trouble du mouvement qui entraîne une incapacité totale ou partielle à automatiser et planifier les gestes, et qui touche spécifiquement les enfants, sans pour autant qu'ils présentent de troubles moteurs ou un déficit intellectuel.

Mon élève, Lucas, est atteint de dyspraxie. Son trouble entraîne un manque de confiance en lui et d'autonomie. Mon objectif est qu'il devienne plus autonome lorsque son AESH est absente. Je vais donc mettre en place un certain nombre de dispositifs que je développerai dans ma partie expérimentale dont un : le tutorat.

I.2.3 Recherches et apports scientifiques sur le tutorat :

Guichard (2009) donne une définition assez générale du tutorat : C'est « une pratique pédagogique pour lutter contre l'échec scolaire pour les enseignants. Il est organisé dans le but de permettre au tuteur de réaliser des progrès là où il avait partiellement échoué en réalisant seul le travail proposé. » (p.19-20).

Berzin (2009) quant à elle, le définit plus précisément comme « un processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptible d'enrichir les acquisitions de ces derniers. » (p.3-6).

Peyrat (2009), oppose la conception piagétienne du tutorat et la théorie de Vygotsky et Bruner (p.54). En effet pour Piaget, le développement de l'enfant s'appuie sur la coopération entre pairs, tandis que la théorie de Vygotsky (1997) sur le développement de l'enfant, s'appuie sur la différence de compétences entre celui qui aide et celui qui est aidé. L'enfant va pouvoir s'approprier des connaissances en interagissant avec un plus compétent. En effet, ce dernier va le tirer vers le haut (il pourra évoluer dans sa zone proximale de développement, espace potentiel d'apprentissage) et il pourra faire seul ensuite ce qu'il sait faire avec l'aide d'un autre plus expert.

Ce dispositif pédagogique de tutorat ne peut être efficace que s'il prend en considération le tuteur au même titre que le tutoré.

Il y a donc tout une démarche à mettre en place avec le tuteur en accord avec le tutoré pour rendre positive cette collaboration et en voir les bienfaits sur le tutoré.

Cette réflexion rejoint celle de Berzin (2009) qui affirme que « plutôt que de questionner uniquement les conditions d'efficacité du tutorat, il semble donc qu'il faille davantage s'interroger sur les conditions d'exercice du tutorat et notamment sur l'impact du rôle assigné au tuteur et de la manière dont il endosse ce rôle et sur les modalités d'aide à mettre en place sur le plan pédagogique pour permettre au tuteur d'adapter ses interventions aux besoins du novice mais aussi au novice de solliciter l'aide de son tuteur de manière explicite. »

Les différents apports institutionnels, scientifiques sur l'autonomie, la dyspraxie et la notion de tutorat, ont orienté mes réflexions pour tenter d'apporter des réponses à ma problématique.

I.3. Ma problématique

Mes difficultés à gérer conjointement, Lucas mon élève dyspraxique, en l'absence de son AESH, et mes vingt-neuf autres élèves, m'ont amené à réfléchir à la problématique suivante :

Comment développer l'autonomie d'un élève de CE1 à besoin éducatif particulier dyspraxique en l'absence de son AVS ?

Je me suis posée la question suivante : Que pourrais-je mettre en place pour que Lucas devienne plus autonome en l'absence de son AVS et me sollicite moins ?

Au fur et à mesure de mes lectures scientifiques, de la connaissance plus approfondie de mon élève et de ma classe, je me suis arrêtée sur la réflexion suivante :

La construction d'un cadre de travail rassurant et sécurisant permettrait à Lucas d'acquérir plus d'autonomie lorsqu'il est seul et d'être moins dépendant de l'aide humaine. J'ai cherché des moyens pédagogiques, des dispositifs à mettre en place avec lui pour travailler dans cette direction, direction qu'il me semblait devoir suivre pour apporter des réponses à ma problématique.

Avant de vous présenter ma démarche de recherche, il me semble important de vous décrire le contexte professionnel dans lequel j'évolue et de vous présenter plus précisément mon élève.

II. Le cadre de ma recherche

II.1. Mon contexte professionnel

II.1.1. Mon école

Durant cette année de stage, j'enseigne dans une école élémentaire située dans la ville de Plan de Cuques : Ecole élémentaire Robert Debré.

Cette école n'est pas classée en réseau d'éducation prioritaire. Elle regroupe des enfants d'un milieu social assez favorisé. Le climat de l'école est serein et calme, propice aux apprentissages.

Les parents suivent, pour la majorité d'entre eux, la scolarité de leurs enfants et s'y investissent.

L'école regroupe 161 élèves répartis dans 6 classes. Il y a une classe par niveau et un cours double CP-CM2.

L'équipe pédagogique est dynamique, accueillante, très sympathique et à l'écoute de mes besoins. Une enseignante spécialisée travaillant avec le RASED, intervient le lundi et jeudi matin.

Je travaille en étroite collaboration avec ma binôme. Nous mettons en place les mêmes modalités. Ceci est très important pour nos élèves. Nous leurs construisons des repères identiques et travaillons dans les mêmes directions.

II.1.2. Ma classe

J'enseigne en cycle 2 en classe de CE1.

Ma classe est constituée de 30 élèves avec une répartition au niveau des sexes complètement identique : 15 garçons et 15 filles. Les élèves sont moins immatures qu'au début d'année et commencent à acquérir de l'autonomie dans le travail. Ils sont très sympathiques, il n'y a pas d'enfants perturbateurs, pas de problèmes de comportement et de discipline. L'hétérogénéité est présente, comme dans tout le système scolaire français.

Trois PAI (Projet d'Accueil Individualisé) ont été mis en place dans la classe pour asthme et migraine, quatre PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) et un PPS (plan personnel de scolarité) pour mon élève à BEP souffrant de dyspraxie (Lucas).

II.1.3. Mon élève dyspraxique

Lucas souffre de troubles spécifiques des apprentissages, de l'acquisition du langage écrit et plus particulièrement de dyspraxie. (Troubles de la coordination motrice, graphisme / problème d'écriture).

Il ne parvient pas à organiser et à coordonner son écriture. Il a des problèmes dans le tracé des lettres, ces dernières sont mal formées (courbes mal faites et lignes pas droites) et de tailles inégales.

Il n'arrive pas à respecter les espaces entre les mots.

En raison de ses troubles, il a des difficultés à se faire comprendre par écrit car il est difficilement lisible. Il est extrêmement lent, se fatigue très vite car l'écriture lui demande à elle seule trop d'efforts. Souvent il refuse d'écrire lorsque son AESH n'est pas présente, il écrit très peu, voire pas du tout, sauf s'il sent ma présence près de lui. Sa dyspraxie s'accompagne de troubles de l'attention, surtout de concentration, dus à la fatigue, ainsi que des difficultés d'organisation.

Il ne pose pas de problème de comportement. C'est un enfant calme qui a bien réussi à canaliser sa prise de parole (problème soulevé au CP).

Il est suivi et pris en charge par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) et a un PPS (Plan Personnel de scolarité) sur lequel est spécifié tous les aménagements matériels et les aides humaines mis à sa disposition et précisés dans le GEVA- SCO (outil de la MDPH pour évaluer les besoins de compensation en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap). Il renseigne sur l'AUTONOMIE de l'élève en comparaison avec un enfant du même âge ou se trouvant dans le même niveau de classe de sa tranche d'âge.

En ce qui concerne l'aide humaine, Lucas bénéficie d'une AESH à raison de 11 heures par semaine, réparties sur des plages horaires d'1h30 par demi-journées. Il se retrouve donc seul durant la moitié du temps scolaire. Le rôle de Stéphanie, son AESH, consiste à la reformulation des consignes, l'aide dans l'organisation matérielle, dans la lecture et la décomposition de la tâche.

Au niveau scolaire, sa famille est très investie, très à l'écoute de l'équipe pédagogique. Il y a une réelle communication entre la famille et nous, enseignantes. La famille est en demande pour le faire travailler et le fait beaucoup travailler (Il suivait des cours avec une enseignante Acadomia en CP).

Au niveau affectif, Lucas est encore très immature. Il est très « couvé » par ses parents et sa grande sœur et pas du tout autonome.

Mon objectif est donc de le faire gagner en autonomie, malgré sa dyspraxie pour qu'il devienne de plus en plus capable de limiter les aides humaines mises à sa disposition car c'est un enfant qui ne rencontre pas de réels problèmes de compréhension.

II.2. Méthode de recherche utilisée

Dans le cadre de mon travail centré sur un élève en particulier (un individu), je vais tenter de répondre à ma problématique à l'aide de la méthode clinique.

Cifali et Perrenoud (1996) la définissaient ainsi dans un fascicule qui était destiné aux étudiants de l'Université de Genève s'orientant vers les métiers de l'enseignement :

"La démarche clinique est une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des

interrogations nouvelles. Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues. (...) Elle peut, dans certains domaines, s'inspirer d'une démarche expérimentale, dans d'autres s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore emprunter certains outils ou paradigmes à la supervision ou à la relation analytique" (p.119 -135).

La méthode clinique met en avant la singularité de l'individu. Son concept repose sur le fait d'essayer d'obtenir des données qui concernent des événements passés ou bien des données qui concernent un problème actuel à la lueur de ses antécédents historiques ou passés.

Dans mon cas, je me base sur le deuxième axe de recherche : l'individu dans son passé et son présent.

Les objectifs de la recherche clinique sont d'accroître les connaissances que l'on a d'un individu, de comprendre les changements qui surviennent en lui et d'acquérir beaucoup d'informations à son sujet. Les recherches cliniques sont incomparables entre elles et la conclusion ne peut-être qu'isolée.

L'intérêt majeur est la prise en compte de l'individu dans sa totalité.

Je vais donc mettre en place une méthode de recherche basé sur le recueil de données concernant Lucas, en lien avec la théorie, dans le but de recueillir un maximum d'informations me permettant d'apporter une réponse à ma problématique.

II.3. Outils de recherche utilisés

La méthode clinique se base beaucoup sur l'observation et l'entretien. Ce sont les deux outils que j'ai utilisé pour mon travail de recherche.

II.3.1. L'observation

L'observation de Lucas s'est faite tout au long de l'année, dans ses apprentissages, dans son comportement en classe et en dehors de la classe. Cette observation m'a permis de voir son évolution sur plusieurs mois et de dresser un bilan par rapport au problème rencontré en début d'année avec lui.

Pour étayer mon observation, je suis partie du GEVA-SCO de Lucas élaboré par la maison départementale des personnes handicapées, réalisé à partir de bilans

orthophonistes, d'entretiens avec une psychologue scolaire et le médecin scolaire ainsi qu'une réunion de l'équipe de suivi éducative (ESS) au cours de son année de CP.

Ce document reprend les différentes difficultés de Lucas et propose des aménagements, des aides matérielles et humaines afin de l'aider dans sa scolarité et de l'améliorer.

Il m'a servi de support surtout en début d'année, ne connaissant pas Lucas, et m'a permis de comparer, par observation, ses progrès.

Les points relevés dans le GEVA-SCO furent les suivants :

- Tâches générales / Relations avec autrui : Il est agité, distrait. Il ne fixe pas longtemps son attention. Il n'arrive pas à contrôler son oralisation. Il est immature.
- Tâches de manipulation : Il a un problème de coordination bimanuelle et est très maladroit. (Dyspraxie)
- Tâches de communication : Il a un problème de syntaxe et d'articulation.
- Tâches en relation avec la scolarité : Il ne segmente pas la phrase.

Les acquisitions ne sont pas stables et dépendent des affects, de l'attention et de la situation. L'écrit est très coûteux en énergie pour lui et il écrit encore en écriture bâton. La conclusion du GEVA-SCO est la suivante (en février 2018) : Lucas a trouvé sa place dans le groupe classe. Il est volontaire mais fatigable. Il n'est pas opposant. Il manque d'autonomie et est très immature. Il s'éparpille beaucoup (matériel...) et a du mal à s'organiser. Le passage à l'écrit est un obstacle majeur.

Les aménagements et adaptations pédagogiques préconisés par la MDPH et retranscrits dans le GEVA-SCO furent de mettre en place des supports adaptés (aides mnémotechniques, pochettes plastifiées pour écrire, agrandissements), des tâches réduites en fonction des besoins, d'avoir une tolérance au niveau de l'écriture (accepter les lettres bâtons), d'alléger l'écrit et de prévoir une AESH mutualisée auprès de lui pour une durée de 12 heures par semaine.

Ce recueil d'information fut mon point de départ pour identifier les troubles de Lucas et mettre en place des aménagements pédagogiques permettant de travailler l'autonomie lorsqu'il est sans son AESH.

I.3.2. L'entretien

L'entretien fut un des outils que j'ai également utilisé dans le cadre de mon travail de recherche.

J'ai réalisé plusieurs entretiens individuels avec Lucas pour faire des bilans à certaines périodes de l'année. Pendant le tutorat, plusieurs entretiens ont été effectués : des entretiens entre le tuteur et moi-même ; des entretiens à trois (Lucas, tuteur et moi).

J'ai reçu la maman de Lucas à trois reprises et la recevrai une dernière fois en fin d'année. Lucas fut présent à chaque fois. Lors de ces entretiens, j'ai fait le point avec la maman sur son évolution à l'école, dans ses apprentissages et dans son comportement, et elle-même, de son côté, m'a fait un retour sur son comportement à la maison, sur ses visites chez l'orthophoniste et la psychomotricienne. Le contact avec la maman et la famille est très bon. Ils sont à l'écoute et en demande d'aides pour améliorer la vie scolaire de Lucas et favoriser son bien être psychologique, compte tenu de sa situation de handicap.

J'ai participé également à la réunion annuelle de suivi de l'équipe éducative qui a eu lieu le 02 avril 2019 en présence de la psychologue scolaire, du référent de scolarité, du directeur de mon école et de Stéphanie, l'AESH de Lucas. Cette réunion a lieu une fois par an. Il s'agit de faire le point sur sa situation, de voir son évolution par rapport à l'année précédente en fonction des dispositifs établis, de les prolonger ou de les modifier pour la poursuite de sa scolarité. Il est ressorti de cette réunion, après concertation entre le référent de scolarité, la psychologue scolaire et moi-même, que Lucas avait bien progressé sur le plan organisationnel ainsi que sur le plan de la lecture. Il devient également plus mature et ses apprentissages sont stabilisés. En revanche, ses troubles de l'attention et de concentration persistent. Concernant sa dyspraxie, des progrès par rapport à l'année dernière ont été constatés : Il n'écrit plus en « bâton ». Ce trouble reste, tout de même, très important et nécessite une dépense d'énergie coûteuse, ainsi qu'une grande concentration pour former les lettres en écriture attachée. L'autonomie reste encore à travailler car il a tendance à se reposer beaucoup sur l'adulte pour faire les choses. Sa maman nous a confirmé le même ressenti à la maison. Il ne s'habille pas encore tout seul, se repose sur sa grande sœur. Les dispositifs mis en place sont reconduits à l'identique. Il sera envisagé lors de la réunion de l'équipe éducative de l'année prochaine, de formuler une demande d'ordinateur à la MDPH en vue de commencer à l'utiliser en classe de CM1, voir de

CM2 en fonction de sa maturité. Cela lui permettra d'intégrer le collège en étant plus autonome par rapport à son handicap.

Je me suis également longuement entretenue au téléphone avec sa psychomotricienne avant l'ESS car cette dernière était dans l'incapacité d'être présente. Elle suit Lucas depuis un an et son analyse est la suivante : La dyspraxie de Lucas est avérée mais elle est associée à d'autres troubles, notamment encore des troubles de l'attention et d'immaturation.

Ces entretiens et observations m'ont aidée, tout au long de l'année, à mettre en œuvre l'axe de recherche de ma problématique : La mise en place d'un cadre rassurant et structurant autour de Lucas, point de départ à mon sens, d'une amélioration de son autonomie lors de l'absence de son AESH.

II.4. Dispositifs mis en œuvre

En classe, la dyspraxie de Lucas se manifeste par une presque incapacité à écrire de manière manuelle. Il a également besoin qu'on lui reformule les consignes car il a quelques difficultés de lecture et donc des problèmes de compréhension parfois, au même titre que d'autres élèves de la classe.

Sa dyspraxie associée à des problèmes d'attention, de concentration et d'immaturation l'empêchent de gérer l'autonomie dans le travail (penser au matériel, écrire les devoirs, organiser le cahier de texte...). Par contre, à l'oral, ses réponses sont souvent justes.

L'élève en situation de handicap souffre souvent de problème de confiance en lui. Il ne se sent pas valorisé. Un élève ayant des troubles d'apprentissage peut souffrir d'un manque d'estime de soi dû notamment à des échecs répétés, les tâches écrites dans le cas de Lucas.

Même si c'est un élève très bien intégré dans la classe, avec des amis, on sent ce manque de confiance lorsqu'il est au travail. Cela se traduit par la recherche constante de l'adulte (AESH, maîtresse) pour la validation de son travail ou avant de répondre à une question. Au début de l'année, il prenait la parole constamment sans respecter les règles de vie de la classe. Il me sollicitait individuellement lors de tâches de travail lorsque son AESH était absente dès que je demandais à la classe de réaliser des tâches individuelles. Il fallait ma présence à ses côtés pour qu'il se mette au travail. Dès que je m'absentais pour aider d'autres élèves ou passer dans les rangs vérifier le travail, il attendait sans rentrer dans la tâche.

Pour qu'il puisse développer cette autonomie, il fallait donc qu'il gagne en confiance en lui, qu'il se sente en confiance dans la classe pour se mettre au travail seul.

C'est donc en mettant en place un cadre de travail structurant et rassurant que Lucas, fragilisé par son handicap, sera en confiance et que les apprentissages lui seront accessibles. Cet axe de travail est une aide précieuse pour Lucas mais aussi pour tous les élèves car cela engendre un climat de classe serein et permet à tous de rentrer dans les apprentissages.

II.4.1. Dispositifs favorisant la mise en place d'un cadre structurant

Pour Meirieu (2004), tout apprentissage génère une prise de risque et l'enseignant « doit fournir [à l'élève] les moyens de passer outre, l'aider à trouver la confiance nécessaire pour passer à l'acte, affronter la nouveauté, faire le pas nécessaire et se mettre en jeu dans une nouvelle aventure de l'apprendre. Évidemment, le maître ne peut prendre le risque à la place de l'élève, mais il peut créer l'environnement favorable, inspirer la confiance nécessaire et soutenir un sujet dans son désir d'apprendre ».

Par conséquent, afin de développer un sentiment de sécurité, de rassurer Lucas (et mes autres élèves) et de les mettre en confiance, j'installe un cadre structurant et serein à travers des rituels mis en place dès le début de l'année.

Les rituels

En effet, les rituels sont importants pour les élèves ayant des Troubles Spécifiques des Apprentissages. Cela les rassure car ils effectuent des tâches répétitives, l'imprévu étant souvent source d'angoisse et de perte de moyens chez ces élèves. Grâce à ces rituels, l'élève sait où il va.

L'accueil en classe

Je commence toujours en disant bonjour, sur le seuil de la classe, à chacun de mes élèves (ils savent où ils arrivent), et en essayant d'avoir un petit mot pour chacun d'entre eux.

Ainsi, l'élève se sent vraiment accueilli en tant qu'individu dans ma classe, il se sent considéré. Puis il s'installe à la place que je lui ai assignée (il sait où aller), tout en restant debout. Une fois le silence total obtenu, je demande aux élèves de s'asseoir. Il s'agit d'un rituel qui a l'avantage de ramener au calme les élèves excités par la récréation. Puis je fais l'appel. Pendant ce temps-là, les élèves sortent leurs affaires. Ils ont deux choses à sortir tous les matins : leur trousse et leurs sous-mains.

Lucas sort ses affaires (trousse, sous mains). Il sait quoi faire.

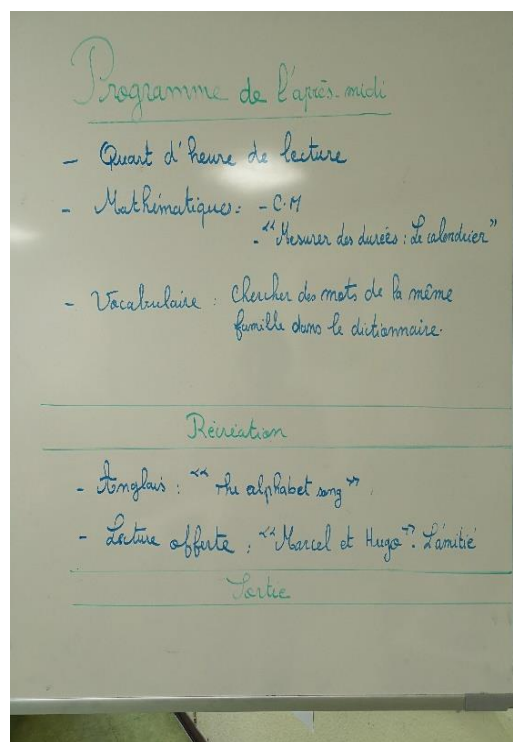
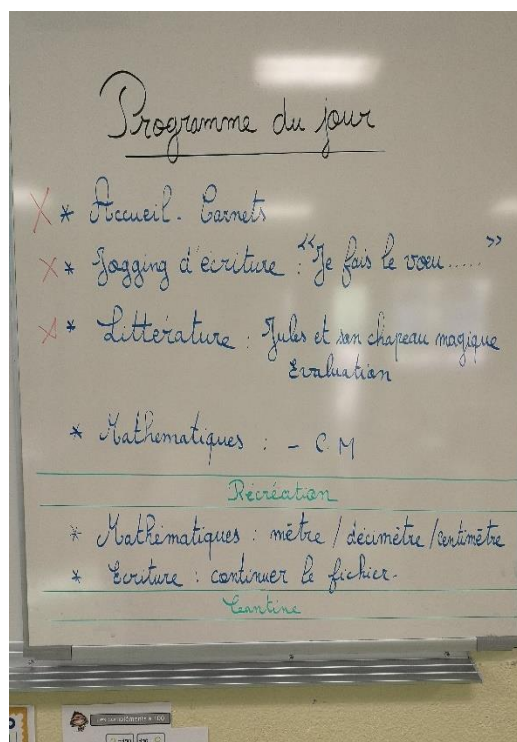
Ce temps d'installation en classe permet à chacun, à sa manière, de se mettre doucement à son rythme de travail.

Le programme du jour

Le programme de la journée est écrit par étapes au tableau.

Il est lu par un élève et nous faisons le point avant chaque pause pour savoir ce qui a été fait et ce qu'il reste à faire (un élève met une croix à côté de ce qui a été réalisé.)

Cela permet à Lucas de se repérer dans la journée et de savoir où il en est.



Rituels pour le matériel

Ce rituel a été fait en début d'année, du mois de septembre jusqu'au mois d'octobre (période 1). Lucas ayant progressé rapidement dans sa gestion du matériel, il a été abandonné très vite.

Une partie du tableau était réservée à Lucas (près de sa place). A chaque activité, j'écrivais au tableau à son attention le matériel à sortir.

Rituels pendant les activités

L'activité en elle-même commence systématiquement par une reprise collective à l'oral de la séance précédente. Cela me permet de travailler la mémoire à long terme et de réactiver les connaissances de mes élèves.

Cette phase orale de début de séance est très bénéfique pour Lucas. C'est très valorisant pour lui vu ses troubles de l'écrit. Il peut donc interagir à l'oral comme ses camarades, sans aucune différence, et presque sans aide.

Pendant l'activité, les consignes sont lues par les élèves puis dites à haute voix soit par moi ou un autre élève.

Je termine également la séance par une phase orale. Un élève, ou moi-même, relit à voix haute la trace écrite s'il y en a une, et ensemble, nous récapitulons ce que nous avons fait et appris. Lucas peut donc intervenir.

Ces rituels de travail procurent une habitude de fonctionnement très structurante pour Lucas mais également pour tous mes élèves, car tout simplement ils savent ce qu'il faut faire.

L'élève prend confiance en lui et en l'enseignant et peut accéder aux apprentissages. Je me suis aperçue que grâce à ces rituels, Lucas ne se sent pas perdu, il travaille en même temps que ses camarades, il ne se sent donc pas différent et par conséquent pas stigmatisé. Il est dans un cadre qui le met en confiance. Il sait où il est.

De plus, pour le faire davantage gagner en confiance, je l'ai placé juste à côté de mon bureau pour qu'il se sente en sécurité. Je l'encourage beaucoup afin de le valoriser. Je prends en compte ses particularités et m'appuie sur ses points forts. C'est pourquoi, je le sollicite beaucoup à l'oral dès qu'il le demande pour apporter une réponse ou aider ses camarades. C'est un enfant qui participe, qui n'est pas effacé. Ainsi, il se sent valorisé, il sait faire et peut aider ses pairs.

II.4.2. Dispositifs favorisant la mise en place d'un cadre rassurant

Après avoir posé le cadre et mis en place des rituels structurels tout au long de la journée favorisant l'autonomie de Lucas dans la gestion de son organisation et développant sa confiance en lui, j'ai cherché à ce qu'il devienne plus autonome dans ses apprentissages en mettant en place des adaptations pédagogiques pour compenser ses troubles dyspraxiques, mon objectif étant qu'il ait de moins en moins besoin de mon aide lorsque son AESH n'est pas présente.

Pour ce faire, je me suis appuyée sur le GEVA-SCO, les bilans orthophonistes de l'année précédente, les entretiens avec l'enseignante de CP, les réunions avec les parents, les recherches sur les troubles dyspraxiques car avant de mettre en place des adaptations pédagogiques, il est nécessaire de bien connaître mon élève et ses troubles. Il est indispensable de savoir quelles sont les difficultés concrètes qu'il rencontre afin d'y pallier de manière efficace sans risquer de l'handicaper encore plus avec des « adaptations mal adaptées », écueil dans lequel je suis tombée à plusieurs reprises.

Les aménagements pédagogiques que j'ai mis en place pour Lucas, ont porté sur l'adaptations des supports de travail, sur la tâche et la mise en place d'une situation de tutorat.

- Adaptation des supports pédagogiques

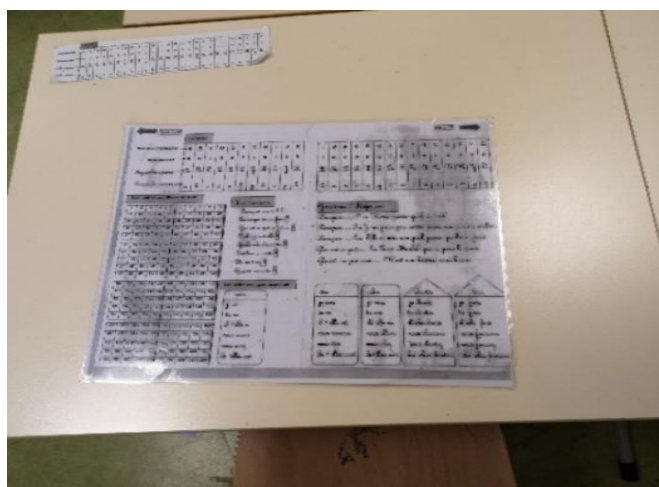
Ses troubles portant essentiellement sur l'écrit, mon objectif a été de limiter au maximum sa tâche d'écriture. C'est pourquoi, je lui ai constamment aménagé le travail en lui proposant des fiches à remplir en cochant la réponse exacte parmi plusieurs proposées (réponses à choix multiples), en répondant uniquement vrai ou faux (surtout en compréhension de texte).

Les textes sur lesquels nous avons travaillé, furent agrandis. Les traces écrites ont été collées.

Grâce à ce genre d'activités, l'écrit est nécessaire mais il est aussi très limité, Lucas peut donc les faire. D'ailleurs, il s'agit d'exercices qu'il aime faire car tout simplement il sait les faire, il se sent donc en réussite et par conséquent valorisé.

Je lui ai confectionné un marque page plastifié avec les lettres de l'alphabet écrites en écriture cursive, scripte et en majuscule. Je l'ai fixé sur sa table. Cela lui sert de repère lorsqu'il écrit pour la formation de ses lettres. De plus, comme tous les autres élèves, Lucas possède un sous-main qu'il doit mettre sur sa table lorsqu'il s'installe le matin.

Les élèves s'y réfèrent en français et en mathématiques car y sont rappelées quelques règles de grammaire, la conjugaison de certains verbes, les stratégies de compréhension de textes, la frise numérique, les tables d'addition ...



- Adaptation de la tâche

Concernant les élèves dyspraxiques, l'écrit étant extrêmement coûteux, il est primordial en complément de l'adaptation des supports, d'aménager également la tâche. Cet aménagement porte essentiellement sur les consignes. Les consignes sont plus courtes, plus précises, simplifiées.

Par exemple, en compréhension de texte, Lucas doit répondre à des questions en formulant une phrases réponse. Pour lui, le début de la phrase est déjà donné. Il n'a plus qu'à compléter sa réponse en écrivant peu de mots. Cependant, il a un travail supplémentaire à faire pour entrer dans la tâche : il doit souligner les mots de la question repris dans la réponse. La tâche est donc adaptée pour lui.

Pour lui faciliter également la tâche et qu'il rentre mieux dans les apprentissages, je lui allège les exercices. Au lieu de faire quatre exercices comme la plupart de mes élèves, Lucas n'en a que deux voire trois à réaliser. De plus, je lui laisse davantage de temps. Pour qu'il puisse travailler en autonomie lorsque son AESH est absente, je lui donne des tâches à réaliser identiques avec des consignes qu'il connaît déjà.

Lucas est un enfant en constante demande de l'approbation de l'adulte et surtout de sa maîtresse. Pour le rassurer et le faire aller vers plus d'autonomie en s'éloignant progressivement de l'adulte référent, j'ai travaillé avec lui à l'aide d'un système de tutorat.

- Le tutorat mis en place avec Lucas

Cette pratique pédagogique est un moyen pour moi d'essayer de le rassurer par la présence auprès de lui d'un autre enfant qui peut l'aider. Cela lui permet de ne pas se sentir seul face à la tâche et d'avoir quelqu'un qui le soutient dans son travail. Je voulais que cette présence le motive à se mettre au travail seul. Je pensais que le fait que le tuteur soit un enfant de son âge ayant des affinités avec lui, lui permettrait de rentrer plus facilement dans la tâche, en prenant en compte un certain égo à vouloir bien faire face au « copain ». Cela ne s'est pas avéré forcément vrai. J'en parlerai dans ma partie analyse et bilan.

Ce dispositif pédagogique a été mis en place de manière réfléchie. Dans un premier temps, je l'ai expliqué à Lucas et en ai parlé avec lui. Il a été emballé et en forte demande d'avoir un tuteur.

Nous en avons ensuite discuté en classe entière lors d'un conseil de classe. Nous nous sommes interrogés sur la signification de ce mot et sur la manière dont cela pouvait être élaboré dans notre classe. Nous avons parlé des difficultés de Lucas et j'ai insisté sur le fait qu'il avait besoin de quelqu'un pour l'aider dans les tâches d'écriture en l'absence de Stéphanie. Les élèves ont tous fait preuve de bienveillance à son égard. C'est un enfant qui est aimé dans la classe.

J'ai bien expliqué aux élèves que je ne prendrai que des volontaires. De plus, nous avons mis en place collectivement des critères me permettant de choisir le tuteur :

- **Au niveau comportement** : Un élève sage ; calme ; pas bavard ; n'étant pas dans « le orange » au niveau du tableau de comportement ; élève de confiance.

- **Au niveau travail** : Un élève ayant fini son travail lorsque la maîtresse le demande ; travaillant rapidement ; autonome lorsqu'il a fini son travail et surtout un élève dont la maîtresse est satisfaite du travail.

Toute cette approche pour mettre en place ce dispositif m'a permis de travailler parallèlement en Education Morale et Civique.

Une fois les différents critères établis, j'ai demandé, en premier lieu à mes élèves, qui serait volontaire pour être tuteur. J'ai eu vingt-six doigts levés sur trente !! J'ai donc fait une liste et ai fait mes choix en fonction des critères établis précédemment en rajoutant un critère personnel d'affinité avec Lucas. Le tuteur est choisi pour un mois. Ce dispositif a été mis en place à partir du mois de Janvier.

La seconde étape, une fois le tuteur choisi, fut de les préparer à assumer leurs rôles respectifs. Pour cela, j'ai mis en place un contrat tuteur / tutoré, que j'ai emprunté à Sylvain Connac (2017), reprenant les attentes de chacun. Ce contrat est signé par Lucas et par le tuteur chaque mois.

Tuteur [signature] *FEVRIER*
Contrat Tutorat **Date :** *V Mars 2019*

Celui qui aide / Le tuteur :	Celui qui se fait aider :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Il termine d'abord son travail ou ne s'arrête pas trop longtemps ; ➤ Il est d'accord pour apporter son aide, cela ne lui est pas imposé ; ➤ Il a bien compris ce qu'on lui demande, de quoi il s'agit. Sinon, il laisse sa place à quelqu'un d'autre ; ➤ Il peut se servir des aides données par la maîtresse ; ➤ Il ne donne pas la réponse ; ➤ Il ne se moque pas, il encourage et félicite ; <p><u>Il peut :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ écouter celui qui se fait aider ➤ lire la consigne avec lui ; ➤ donner des exemples ; ➤ expliquer avec ses mots ; ➤ dire ce qu'il faut faire ; ➤ aider à lire, observer et comprendre les fiches de travail ; ➤ laisser deviner ; ➤ répondre aux questions ; ➤ décider d'arrêter d'aider ; <p>Signature : [signature]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ D'abord, il essaie tout seul ; ➤ Il cherche la réponse dans sa tête avant de demander à son tuteur ; ➤ Il ne dérange pas celui qui l'aide dans son travail ; ➤ Il écoute celui qui l'aide ; ➤ Il met de la bonne volonté ; <p><u>Il peut :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ poser des questions ; ➤ demander de réexpliquer ; ➤ écrire ; ➤ décider d'arrêter de se faire aider ; ➤ demander à son tuteur de vérifier son travail s'il n'est pas sûr de lui ; <p>Signature : [signature]</p>

Pour aider également le tuteur, en m'appuyant sur les travaux de Sylvain Connac (2017), j'ai élaboré une grille d'observation de Lucas reprenant ses différentes difficultés dans la tâche. Cette grille est à remplir par le tuteur à la fin de chaque période de la journée, sachant qu'il n'est avec Lucas qu'une heure trente par demi-journée. Elle permet également à Lucas de voir son évolution et de se donner des objectifs à atteindre. Pour pouvoir effectuer des comparaisons avec le tuteur, je me sers également de la même grille en rajoutant des observations par rapport à son attitude dans la classe.

GRILLE D'OBSERVATION à remplir par le tuteur DATE: 12/03/19

ATTITUDE FACE AU TRAVAIL (à la tâche)	MATIN	APRES MIDI
Sort son matériel seul	X	X
Sort son matériel avec l'aide du tuteur		
Ne sort pas son matériel (attend)		
Lit la consigne seul		
Lit la consigne avec l'aide du tuteur	X	X
Ne lit pas la consigne (attend)		
Appelle la maîtresse		
Colle seul les fiches de travail	X	
Colle les fiches de travail avec le tuteur		X
Ne colle pas les fiches de travail (attend)		
Fait le travail seul		
Fait le travail avec l'aide du tuteur	X	X
Appelle la maîtresse		
Ne fait pas le travail (attend)		

GRILLE D'OBSERVATION à remplir par la maîtresse DATE: mardi 12 Mars

ATTITUDE FACE AU TRAVAIL (à la tâche)	MATIN	APRES MIDI
Sort son matériel seul	X	
Sort son matériel avec l'aide du tuteur		X
Ne sort pas son matériel (attend)		
Lit la consigne seul		
Lit la consigne avec l'aide du tuteur	X	
Ne lit pas la consigne (attend)		X
Appelle la maîtresse		
Colle seul les fiches de travail	X	X
Colle les fiches de travail avec le tuteur		
Ne colle pas les fiches de travail (attend)		
Fait le travail seul		
Fait le travail avec l'aide du tuteur		X
Appelle la maîtresse		
Ne fait pas le travail (attend)	X	

ATTITUDE DANS LA CLASSE	MATIN	APRES MIDI
Stressé	non	non
Agité	non	non
Attentif / Ecoute la maîtresse, l'avis, le tuteur		
Distractif / Difficultés à fixer son attention	X	X
Motivé / Envie de travailler	non	non
Ne contrôle pas sa parole / Parle sans lever le doigt	X	X
Interpelle sans arrêt la maîtresse		X
Lent	X	

Cette pratique pédagogique a été longue à mettre en place mais à ce jour, elle est rentrée automatiquement dans la vie de la classe. Les tuteurs savent à quel moment ils doivent intervenir avec Lucas et inversement. Je n'ai plus besoin de leur dire de se déplacer pour aller auprès de lui. Ils prennent naturellement leurs affaires et viennent s'installer.

Le tutorat est très positif du côté des tuteurs. Cela leur a permis de consolider leur savoir et savoir-faire qu'ils maîtrisent déjà, de les responsabiliser et de travailler leur explicitation.

Tous ces aménagements pédagogiques ont été mis en place dans le but de rassurer Lucas dans son travail, de faciliter ses apprentissages, de développer son autonomie.

Mais a-t-il vraiment acquis une certaine autonomie en l'absence de son AESH ? Tous les dispositifs mis en place pour lui construire un cadre structurant et rassurant propices à améliorer sa confiance en lui, ont-ils permis d'acquérir davantage d'autonomie ?

III. Analyse et bilan

III.1. La mise en place du cadre structurant et rassurant

Le cadre structurant et rassurant mis en place pour Lucas, a permis à ce dernier ainsi qu'à tous les élèves de la classe, d'évoluer et de travailler dans un climat serein, calme, propice aux développements des apprentissages.

Lucas a gagné en confiance en lui lorsque son AESH est absente. Il s'affirme davantage. Cela se ressent au niveau de sa participation orale. En effet, aujourd'hui, il demande davantage la parole lorsqu'il est seul. Quelques mois en arrière, il participait activement seulement en présence de Stéphanie. C'est un point très positif.

Sur le plan de l'autonomie, cela se révèle beaucoup moins concluant et donc décevant pour moi-même.

Les adaptations pédagogiques mises en place n'ont pas « autant porté leurs fruits » que j'aurais pu l'imaginer. En effet, elles ne montrent pas de progrès fulgurant sur le plan de son autonomie. Seul le programme du jour affiché au tableau a permis de réduire considérablement ses problèmes organisationnels et l'a rendu plus autonome dans les tâches de sorties de son matériel avec ou sans son AESH.

Voici un exemple qui m'a montré les limites des adaptations pédagogiques que je pouvais proposer à Lucas : Le texte à trou (adaptation du support pédagogique). Je pensais qu'avec la mise en place de ce support, Lucas pourrait compléter seul les textes de compréhension en l'absence de Stéphanie. Or, sa dyspraxie l'empêche de remplir les trous correctement (formation des lettres très grossière et trop grande, impossibilité à écrire dans l'espace de la feuille réservée à la réponse). Il est dans l'incapacité de se relire et a donc besoin de Stéphanie, de moi-même ou d'un camarade pour compléter ces textes.

Le tutorat, quant à lui, a permis à Lucas de gagner en confiance par la présence à ses côtés d'un pair. Cependant, je m'attendais à davantage de résultats sur le plan de l'autonomie en pensant qu'avoir un autre élève près de lui le stimulerait pour faire les choses seul, le motiverait à montrer qu'il était capable de faire.

Mais là aussi, je ne voyais pas l'ampleur de ses difficultés de concentration, de sa faible capacité d'attention. Peut-être m'étais-je dit qu' « avec un peu d'efforts, il allait y arriver ! » ...mais c'est que des efforts, il en faisait déjà beaucoup. Au début, il a essayé de respecter le contrat signé avec son tuteur mais très vite, il a sans arrêt fait appel à lui, comme il faisait avec moi au début de l'année et comme il fait constamment avec

Stéphanie. Il était souvent également dans l'attente que le tuteur fasse le travail à sa place.

Ces essais insatisfaisants d'adaptations pédagogiques ont soulevé en moi une certaine frustration.

III.2. Mon regard sur ma recherche

Rendre autonome un élève à besoin éducatif particulier est un travail de longue haleine parsemé d'allers retours, de hauts de bas, de « jours avec » et de « jours sans », de doutes. On pense avancer, puis soudain on retourne en arrière (fatigue, état d'esprit). Je me rends compte maintenant qu'il s'agissait d'un projet ambitieux, que je ne regrette pas, car l'ambition nous pousse à faire mieux, à nous dépasser et à aller au-delà de ce que l'on sait déjà faire.

Bien sûr qu'il faut amener Lucas à plus d'autonomie, c'est une de nos missions, mais il ne faut pas oublier que notre mission principale est avant tout celle d'enseigner. Lucas a besoin de la présence de sa maîtresse auprès de lui en l'absence de son AESH et je serai là pour l'accompagner au mieux sur ce chemin risqué dont parle Philippe Meirieu, celui des apprentissages.

Mais, cette pédagogie différenciée est très difficile à mettre en place. Elle m'a posé beaucoup de problème lors de cette première année d'enseignement. Cela demande une capacité d'adaptation que nous, enseignant novice, n'avons pas forcément au début de notre métier.

Nous n'avons pas assez de recul sur notre métier, sur nos élèves et pas assez de temps et d'outils pour la mettre en place dès la première année avec des enfants à besoin éducatifs particuliers. Elle est déjà relativement difficile à mettre en place dans une classe sans élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette capacité d'adaptation s'acquiert avec l'expérience du terrain et le temps. Et aujourd'hui, dans un contexte d'école inclusive, ce n'est plus aux élèves à s'adapter aux apprentissages et à l'enseignant, mais le contraire.

De plus, ce que j'ai appris cette année, est bien résumé par la phrase de Mazeau et Le Lostrec (2010) : « parfois il faut accepter de renoncer, de faire le deuil de certaines compétences qui resteront inaccessibles ou en tout cas le reflet direct des difficultés particulières de ces jeunes : tout n'est pas « compensable » en matière de handicap... » (p.174).

CONCLUSION

A travers ce mémoire, j'ai tenté de mettre en avant toute l'importance qu'un enseignant doit accorder à adapter sa pédagogie en fonction de ses élèves et en particulier envers un élève en situation de handicap présent dans sa classe.

Lors de mon année de stage, je me suis retrouvée dans cette situation. En effet, la présence dans ma classe d'un élève dyspraxique avec une AESH, m'a poussé à chercher des manières d'enseigner me permettant d'inclure cet élève tout en dispensant mon enseignement à l'ensemble des élèves de ma classe.

Ce fût la plus grosse difficulté pour moi. Me retrouvant confronté à un problème de gestion simultanée de mon groupe classe et de mon élève dyspraxique, je me suis faite la réflexion suivante : **Comment développer l'autonomie d'un élève de CE1 à besoin éducatif particulier dyspraxique en l'absence de son AVS ?**

En m'appuyant sur les fondements théoriques et scientifiques propre à l'autonomie, à la dyspraxie, au tutorat, sur les différentes lois et les programmes officiels (B.O du 26 novembre 2015) autour de l'école inclusive et des élèves à besoin éducatifs particuliers, j'ai cherché à mettre en place des dispositifs afin de conduire mon élève sur le chemin de l'autonomie.

Cela fut particulièrement difficile à mettre en place et coûteux en terme d'énergie mais très enrichissant sur le plan pédagogique, didactique et humain.

En effet, ces dispositifs n'ont pas porté leurs fruits comme je l'espérais mais ils m'ont permis de faire une analyse plus poussée et de mieux cibler, pour la suite de mon métier, les besoins et attentes d'un élève dyspraxique dans une classe de 30 élèves.

Lucas a gagné en confiance en lui, il devient moins immature mais l'autonomie reste encore difficile à acquérir. Il est cependant sur la bonne voie. Le temps est un allié pour l'aider dans ce chemin. En effet, il gagnera en autonomie grâce aux moyens mis en place pour lui au fil du temps et à la maturité qu'il obtiendra en grandissant.

Ce qui reste primordial pour moi, en cette année de stage, c'est avant tout d'avoir appris à différencier mon enseignement, mais également d'avoir appris comment enseigner à tous mes élèves, et pas seulement à mon élève « dys ».

Cela m'a permis de mieux les aider et les accompagner dans la construction de leurs savoirs, dans les apprentissages, en étant plus à l'écoute de leurs besoins et de leurs difficultés.

BIBLIOGRAPHIE

- Livres

Meirieu, Ph (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF Editeur

Mazeau, M., Le Lostec, C., Lirondière, S. (2010). *L'enfant dyspraxique et les apprentissages : Coordonner les actions thérapeutiques et scolaires*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Hoffmans-Gosset M.A (2000). *Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation*. Chronique Sociale

Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan

Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute/SNEDIT

- Articles dans une revue :

Connac, S. (2017). *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Le café pédagogique, ESF.

Baudrit, A. (2000). *Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?* Revue Française de Pédagogie, n° 132.

Berzin, C. (2009). *Tutorat et apprentissages scolaires*. Revue Carrefours de l'éducation, n°27, p. 3-6.

Guichard D. (2009). *Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire*. In Berzin C. *Tutorat et apprentissages scolaires*. Revue Carrefours de l'éducation, n°27, p. 19 à 20.

Peyrat M-F (2009). *Tutorat et apprentissage coopératif au collège*. In Berzin C. *Tutorat et apprentissages scolaires*. Revue Carrefours de l'éducation, n°27, p.54.

Cifali M. (1996). *Démarche clinique, formation et écriture*. In Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, p. 119 à 135.

- Sitographie / Publications en ligne :

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Septembre 2018). *Élèves en situation d'handicap scolarisés en France 2004-2017*. Récupéré le 28/03/2019 de <https://fr.statista.com/statistiques/500111/nombre-eleves-handicap-france/>

Journal Officiel (12 février 2005). *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Récupérée le 24/11/2018 de <https://www.legifrance.gouv.fr>

Journal Officiel (09 juillet 2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Récupérée le 24/11/2018 de <https://www.legifrance.gouv.fr>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). Répondre aux besoins éducatifs particulier des élèves : quel plan pour qui ?

Récupéré le 24/11/2018 de

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_e_xtrait_QPPQ_376117_378410.pdf

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2015). *B.O. n°17 du 23 avril 2015 : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.*

Récupéré le 24/11/2018 de <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2017) « *L'École inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap* ».

Récupéré le 25/11/2018 de <http://www.education.gouv.fr/cid84379/l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-samplifie-en-faveur-des-eleves-et-des-etudiants-en-situation-de-handicap.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse : *La scolarisation des élèves en situation de handicap.* Récupéré le 25/11/2018 de

<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

Eduscol (2017). *Scolarisation des élèves handicapés.* Récupéré le 25/11/2018 de <http://eduscol.education.fr/cid84599/l-ecole-inclusive.html>

Editions législatives (2017). *Simone Veil, celle par qui le handicap est devenu une politique.* Récupéré le 19/12/2018 de

<https://www.editionslegislatives.fr/actualite/simone-veil-celle-par-qui-le-handicap-est-devenu-une-politique>

Ployé, A. (mai 2016). *Travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers.*

Récupéré le 02/12/2018 de <https://26.snuipp.fr>

Handicap.fr (Avril 2013). *Définition/ Classification des handicaps (CIH et OMS).*

Récupéré le 06/12/2018 de <https://information.handicap.fr>

Forget, A. (2017). *Conférence de consensus. Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Récupéré le 12/12/2018

de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/forget_public.pdf

Dyspraxie (2018). Récupéré le 09/12/2018 de

<http://www.tousalecole.fr/content/dyspraxie>

Cap intégration (2014). *Troubles dys : Suggestions pédagogiques pour la dyspraxie.*

Récupéré le 09/12/2018 de <https://edu.ge.ch/site/capintegration/les-troubles/troubles-dys-enseignement-primaire/suggestions-pedagogiques-pour-la-dyspraxie>

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : Her Majesty's Stationery Office. Récupéré le 18/12/2018 de <https://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Le guide de l'orthophonie. *Les troubles du mouvement : La dyspraxie*. Récupéré le 15/12/2018 de <https://orthophonie.ooreka.fr>

Mazeau, M. (2010). *Permettre ou faciliter la scolarité de l'enfant dyspraxique*. Récupéré le 20/11/2018 de <https://www.tousalecole.fr/sites/default/files/medias/integrascal/documents...>

Annexes

- **Annexe 1** : Extrait de productions de Lucas avec et sans son AESH en littérature : lecture / compréhension
- **Annexe 2** : Extrait de productions de Lucas en littérature : Lecture / compréhension avec adaptation pédagogique (Aménagement d'une fiche compréhension d'un texte)
- **Annexe 3** : Aide matérielle utilisée : Le sous-main
- **Annexe 4** : Aide matérielle utilisée : l'alphabet marque page
- **Annexe 5** : contrat tutorat / tutoré (Connac S.,2017. La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collègue)
- **Annexe 6** : Grille d'observation tuteur
- **Annexe 7** : Grille d'observation de la maîtresse

Annexe 1

Extrait de productions de Lucas avec et sans son AVS en littérature : lecture / compréhension

Avec son AESH

12/11/18

La Haute tour sombre - épisode 2 (4)

Colorie chaque mot de la phrase d'une couleur différente. Copie la phrase.

La femme

Colorie le texte avec les mots qui conviennent.

La femme est debout devant la table.
Sur la fenêtre, elle attend le vent bruisseur sur la chaise.

Colorie les étiquettes qui correspondent à l'histoire.

La femme est couchée	derrière	la table	Sous la table
<u>debout</u>	<u>à</u>	<u>la</u>	<u>fenêtre</u>

un cahier est fermé	Par la porte,	la petite fille	regarde le vent.
<u>à</u>	<u>la</u>	<u>fenêtre</u>	<u>regarde</u>

Remet les phrases dans l'ordre. Recopie-les.

le cahier	sur	la table.	est ouvert.
3	1	2	4

à cette petite fille.

à donner	que je trouve	Il faudrait
3	2	1

Sans son AESH

La Haute tour sombre - épisode 2 (4)

Colorie chaque mot de la phrase d'une couleur différente. Copie la phrase.

La petite fille ne voit plus les ballons.
Elle attend autre chose en regardant le ciel bleu.

Colorie chaque mot de la phrase d'une couleur différente. Copie la phrase.

La femme

Ecris la phrase que se dit la femme à la page 17.

Numérote ces phrases dans l'ordre de l'histoire.

<input checked="" type="checkbox"/>	Mais le vent tombe, le ballon jaune va plonger dans l'eau!
<input checked="" type="checkbox"/>	Elle voit le ballon jaune et elle le reconnaît.
<input checked="" type="checkbox"/>	Elle voit le message accroché au ballon et elle le comprend.

Lis & Dessine.

Il y a des sapins sur la montagne

Le lapin fait de la luge.

Annexe 2

Extrait de productions de Lucas en littérature : Lecture / compréhension avec adaptation pédagogique (Aménagement d'une fiche compréhension d'un texte)

Travail à faire pour les élèves

LECTURE NIV 1*

Prénom :

Date : Jules et son chapeau magique (3)

Réponds aux questions par une phrase : (pense à entourer les mots que tu vois dans la question pour commencer la phrase)

1) Quelle chanson peut jouer Jules avec sa flûte?

Avec sa flûte Jules peut jouer la chanson de la montagne

2) Qu'auraient demandé les trois dames au chapeau magique?

Les trois dames auraient demandé au chapeau magique d'avoir des sapins et un mont

3) Quel est le dernier vœu de Jules?

Le dernier vœu de Jules est de dormir.

Le dernier vœu de Jules est que l'escalier se renverse.

Le dernier vœu de Jules est de s'asseoir dans son fauteuil.

4) Combien de vœux Jules a-t-il fait en tout avec son chapeau?

Jules a fait 4 vœux en tout avec son chapeau.

Jules a fait 3 vœux en tout avec son chapeau.

Jules a fait 5 vœux en tout avec son chapeau.

5) Où se trouve Jules à la fin de l'histoire ?

Il est assis sur un fauteuil sous le pommier.

Il est assis sur une chaise sous le pommier.

Il est allongé dans le canapé dans son salon.

6) Que fait Jules du chapeau à la fin de l'histoire ?

À la fin de l'histoire Jules jeté le chapeau

Annexe 6

Grille d'observation tuteur

GRILLE D'OBSERVATION à remplir par le tuteur DATE :

ATTITUDE FACE AU TRAVAIL (à la tâche)	MATIN	APRES MIDI
Sort son matériel seul		
Sort son matériel avec l'aide du tuteur		
Ne sort pas son matériel (attend)		
Lit la consigne seul		
Lit la consigne avec l'aide du tuteur		
Ne lit pas la consigne (attend)		
Appelle la maîtresse		
Colle seul les fiches de travail		
Colle les fiches de travail avec le tuteur		
Ne colle pas les fiches de travail (attend)		
Fait le travail seul		
Fait le travail avec l'aide du tuteur		
Appelle la maîtresse		
Ne fait pas le travail (attend)		

Annexe 7

Grille d'observation de la maîtresse

GRILLE D'OBSERVATION à remplir par la maîtresse DATE :

ATTITUDE FACE AU TRAVAIL (à la tâche)	MATIN	APRES MIDI
Sort son matériel seul		
Sort son matériel avec l'aide du tuteur		
Ne sort pas son matériel (attend)		
Lit la consigne seul		
Lit la consigne avec l'aide du tuteur		
Ne lit pas la consigne (attend)		
Appelle la maîtresse		
Colle seul les fiches de travail		
Colle les fiches de travail avec le tuteur		
Ne colle pas les fiches de travail (attend)		
Fait le travail seul		
Fait le travail avec l'aide du tuteur		
Appelle la maîtresse		
Ne fait pas le travail (attend)		

ATTITUDE DANS LA CLASSE	MATIN	APRES MIDI
Stressé		
Agité		
Attentif / Ecoute la maîtresse, l'avs, le tuteur		
Distractif / Difficultés à fixer son attention		
Motivé / Envie de travailler		
Ne contrôle pas sa parole / Parle sans lever le doigt		
Interpelle sans arrêt la maîtresse		
Lent		

RESUMÉ EN FRANÇAIS

A travers ce mémoire de recherche, je me suis intéressée au développement de l'autonomie d'un élève à besoin éducatif particulier de ma classe de CE1, atteint de dyspraxie. En début d'année, je fus confrontée à une sollicitation permanente de cet élève lorsque son AESH était absente. Il était incapable de travailler seul et ma difficulté était de gérer simultanément cet élève et mes vingt-neuf autres. J'ai donc décidé d'axer mon travail de recherche autour de la problématique suivante : Comment favoriser l'autonomie d'un élève de CE1 à besoin éducatif particulier dyspraxique en l'absence de son AVS ?

Les différentes observations et entretiens réalisés pendant l'année (outils de la méthode clinique utilisée), m'ont permis de mieux comprendre ses troubles et ses besoins. Mon objectif fût de créer un cadre structurant et rassurant autour de mon élève pour l'aider à développer son autonomie. Pour cela, j'ai mis en place des dispositifs matériels et humains : adaptation de supports didactiques, adaptation des tâches, création d'un tutorat. Mon élève a gagné en confiance en lui. Mais l'acquisition de l'autonomie reste difficile car il est jeune et le chemin est long.

Mots clefs : Elèves à besoins éducatifs particuliers ; dyspraxie ; autonomie ; tutorat ; cadre structurant et rassurant

ABSTRACT

Through this research memory, I was interested in developing the autonomy of a student with a special educational need in my second grade class who is dyspraxic. At the beginning of the year, I was confronted with a permanent request from this student when his school assistant was absent. He was unable to work alone and my difficulty was to manage this student and my twenty nine other students simultaneously. I therefore decided to focus my research work on the following problem : How to encourage the autonomy of a second grade student with special educational needs suffering from dyspraxia in the absence of his school assistant ?

The various observations and interviews conducted during the year (tools of the clinical method used) allowed me to better understand his disorders and needs. My aim was to create a reassuring and structuring framework around my student to help him acquire more autonomy. For this purpose, I have set up material and human educational measures : adaptation of teaching materials, adaptation of tasks, creation of a tutoring. My student has gained self-confidence. But the acquisition of autonomy remains difficult because he is young and there is still a long way to go.

Key-words : students with special educational needs ; dyspraxia ; autonomy ; tutoring ; reassuring and structuring framework