



HAL
open science

Tous différents, mais tous apprenants

Aurélie Titier

► **To cite this version:**

| Aurélie Titier. Tous différents, mais tous apprenants. Education. 2021. dumas-03253262

HAL Id: dumas-03253262

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03253262>

Submitted on 8 Jun 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Aurélie TITIER

TOUS DIFFERENTS, MAIS TOUS APPRENANTS



Directeur de mémoire : **Magali WYDASZ**

Master 2 MEEF

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de
l'académie de Versailles (Site de Saint-
Germain-en-Laye)

Aurélie TITIER

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à ma directrice de mémoire Magali WYDASZ, pour m'avoir encadrée, orientée, aidée.

J'accorde également mes remerciements à tous les professeurs qui ont pu me guider dans mes réflexions et m'apporter des enseignements précieux à la réalisation de ce mémoire.

Je suis enfin reconnaissante à mes parents et mon conjoint, qui m'ont soutenue tout au long de cette année. Leurs encouragements ont été d'une grande aide.

A toutes les personnes précédemment citées, je souhaite présenter mes sincères remerciements pour leur accompagnement quel qu'il soit.

Résumé

L'école inclusive, cela vous dit quelque chose ? Aujourd'hui, en tant qu'enseignants, nous nous devons d'adapter nos pratiques à tous les élèves, quels que soient leurs besoins. En effet ceux-ci sont tous différents, mais pour autant, chaque enfant doit investir le « métier » d'élève pour prendre place dans la société. Et c'est là notre mission d'enseignant, que d'accompagner les enfants d'aujourd'hui à se construire pour faire face à demain.

Mais comment faire ? De nos jours, les enseignants rencontrent au sein de leurs classes des élèves avec des troubles des apprentissages, un handicap moteur, des difficultés de comportements, et bien d'autres besoins éducatifs qui les questionnent. Et pour ces élèves qui ont des « besoins éducatifs dits particuliers », il leur est parfois difficile d'entrer dans les apprentissages. La problématique de ce mémoire portera donc sur deux élèves de ma classe, ayant des besoins éducatifs particuliers. Les besoins de ces enfants seront exposés, ainsi que les outils découverts lors de mes recherches et mis en place en classe, afin de les aider à entrer dans les apprentissages.

Abstract

Does inclusive school mean anything to you? Today, as teachers, we owe it to ourselves to adapt our practices to all students, whatever their needs. Indeed these are all different, but for all that, each child must invest in the "profession" of pupil in order to take a place in society. And this is our mission as a teacher, to support the children of today to build themselves up to face tomorrow.

But how to do it? Nowadays, teachers meet in their classes students with learning disabilities, motor disabilities, behavioral difficulties, and many other educational needs that question them. And for these students who have "so-called special educational needs", it is sometimes difficult for them to enter the learning process. The problematic of this thesis will therefore relate to two students in my class, with special educational needs. The needs of these children will be exposed, as well as the tools discovered during my research and implemented in class, in order to help them enter into learning.

Sommaire

Remerciements.....	3
Résumé.....	4
Abstract.....	5
Introduction	8
I. L'analyse des besoins spécifiques des élèves	14
1) Le portrait des élèves.....	14
2) Les observations d'après la grille de CAP école inclusive	16
3) Les observations d'après la grille de Bonjour et Lapeyre	22
4) Les attendus d'améliorations pour chaque élève	27
II. Les outils à disposition de l'enseignant pour instaurer un cadre davantage propice aux apprentissages	30
1) Les outils proposés mis en place par l'école.....	30
2) Les outils proposés par CAP école inclusive	33
3) Les outils proposés par les auteurs.....	37
III. L'analyse des résultats et les améliorations à acquérir	40
1) Les résultats obtenus par les outils de l'école	40
2) Les résultats obtenus par les outils de CAP école inclusive.....	42
3) Les résultats des outils proposés par les auteurs	45
4) Les axes d'améliorations des outils et des élèves	45
Conclusion.....	48
Annexes.....	50
Annexe n° 1 : Grille d'observation personnalisée de V.	50
Annexe n° 2 : Grille d'observation personnalisée de C.	61
Sources.....	72

Introduction

En 2020, plus de douze millions¹ d'enfants sont scolarisés dans des écoles, collèges et lycées, d'après le Ministère de l'Éducation Nationale. Il est courant que dans chaque classe, soient présents des élèves dont les comportements ne sont pas en cohérence avec les attendus que peut avoir un enseignant. L'on peut dire que ces élèves ne sont pas entrés dans leur rôle d'apprenant. Mais qu'est-ce qu'un apprenant aujourd'hui ? Jean-Pierre Gaté, docteur en Sciences de l'Éducation, définit un apprenant comme « *toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance*² ». Tout élève d'une classe devrait donc être un apprenant et jouer ce rôle, soit être attentif en classe, se mettre au travail rapidement, respecter les règles de vie de classe... autant d'éléments qui font partie des attendus que l'enseignant peut avoir quant au rôle que doit jouer un élève. Cependant, certains d'entre eux ayant parfois des comportements « inadaptés » au milieu scolaire, sortent de ce rôle d'apprenant. Au-delà d'un certain seuil, une attitude inappropriée peut être due à un trouble du comportement. L'on peut donc se demander à quoi correspondent ces comportements « inadaptés » exactement ?

Selon Alain Krotenberg, pédopsychiatre et Eric Lambert, dans leur ouvrage Scolarité et troubles du comportement³, ces troubles du comportement regroupent différents troubles à distinguer, tels que : « *le trouble des conduites ; la délinquance ; le trouble oppositionnel avec provocation ; les troubles associés tels que les déficits de l'attention, l'hyperactivité ; les troubles anxieux et dépressifs ; les troubles de l'alimentation ; la consommation de drogues ; la déficience intellectuelle qui parfois accompagne l'ensemble de ces troubles*³ ».

Ces troubles ont des conséquences et entraînent : « *des difficultés identitaires, des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'ordre social et familial.*³ »

Les troubles du comportement tels que le trouble des conduites, le trouble oppositionnel avec provocation ainsi que les troubles du déficit de l'attention et de l'hyperactivité, sont quelques unes des difficultés principales rencontrées lors de cette première année d'enseignement. C'est

¹ Selon le Ministère de l'Éducation Nationale

² Gaté, Jean-Pierre. « Apprenant », Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE*. ERES, 2009, pp. 77-78.

³ Krotenberg, Alain, et Éric Lambert. « Chapitre I. Troubles du comportement : avant de définir, élargir le champ de la réflexion », *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner*, sous la direction de Krotenberg Alain, Lambert Éric. Champ social, 2012, pp. 19-52.

pourquoi, je me suis demandé comment, par quels moyens pourrais-je parvenir à adapter ma posture d'enseignant face à ces élèves, afin d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages ?

Quels sont les effets de tels comportements sur les apprentissages de la classe entière, et comment cela impacte la posture d'enseignant ?

Au regard de toutes ces questions, je me suis demandé **comment je pourrais instaurer un cadre propice aux apprentissages pour des élèves qui n'ont pas un rôle d'apprenant ?**

Il y a un temps ces élèves auraient été exclus du système scolaire. Bien heureusement, le monde a changé, et l'éducation avec. Désormais l'école se doit d'être inclusive. C'est-à-dire, selon la définition d'Eduscol, que l'école doit « *assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers*⁴ ». Le terme « *d'inclusion* » fait suite à celui « *d'intégration* », apparu dans la loi de 1975, qui reconnaît une « *dignité à la personne handicapée suivant toutes les étapes de sa vie* ». Plus largement ensuite, le terme d'inclusion a peu à peu émergé. Ce terme, qui fait tout d'abord référence aux enfants en situation de handicap, sous-entend bien le fait que ces derniers étaient auparavant exclus du système scolaire.

Aujourd'hui l'inclusion s'élargit à tous les enfants, dont ceux à besoins particuliers, ou encore ceux qui ont des troubles du comportement. Le terme est apparu dans la loi du 8 juillet 2013 qui énonce clairement que « *Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'**inclusion** scolaire de tous les enfants, sans distinction*⁵. »

Une autre définition, donnée par l'UNESCO, de l'école inclusive porte davantage sur les conditions nécessaires pour qu'une école soit dite inclusive. Il s'agit alors de « *changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants.*⁵»

Effectivement, il est très courant de parler d'élèves en situation de handicap lorsque l'on parle d'école inclusive. Cependant, qu'en est-il des enfants qui ne sont pas en situation de

⁴<https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>

⁵ L'école inclusive : un défi pour l'école, Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés, Pascale Bataille, Julia Midelet, Collections « Pédagogies », ESF Éditeurs, 2014.

handicap, mais qui ont des difficultés à rentrer dans un rôle d'apprenant ? Qu'en est-il des élèves qui ont un TDAH ? L'école se doit de les inclure également, car le service public veille à l'inclusion de tous les enfants, comme le dit la loi de 2013, et avant elle, celle de 2005 : « *tout enfant a le droit d'être scolarisé dans l'école la plus proche de son domicile* ».

Dans ce mémoire, il s'agira d'utiliser divers outils, diverses pistes, pour faire entrer dans un apprentissage deux élèves n'ayant pas une posture d'apprenant, et ainsi de leur permettre comme tout un chacun, d'entrer dans les apprentissages.

Il convient tout d'abord de présenter brièvement ces enfants afin de bien cerner les sujets de ce mémoire, puis cette description sera faite plus en détails en première partie, à l'aide d'outils spécifiques aux observations de comportements d'enfants.

Les deux enfants sont élèves en classe de CE2, dans l'école Marcel Pagnol attribuée au début de cette première année d'enseignement. Tous les deux ont des comportements parfois dits « inadaptés » au « métier d'élève ». Ils ont besoin de bouger : ils se balancent sur leurs chaises, se lèvent et vont discuter avec des camarades, taquinent les camarades proches d'eux, ne respectent pas les règles de prise de parole, ont besoin de beaucoup d'attention...

L'un des deux s'appelle V.. Il est atteint de TDAH, Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité. Ce syndrome a pour symptômes trois troubles, qui sont, d'après la Haute autorité de santé :

- « **le déficit de l'attention** (*l'incapacité à maintenir son attention, à terminer une tâche, les oublis fréquents, la distractibilité ou le refus ou évitement de tâches exigeant une attention accrue*)⁶
- **l'hyperactivité motrice** (*une agitation incessante, l'incapacité à rester en place lorsque les conditions l'exigent*)⁶
- **l'impulsivité** (*la difficulté à attendre, le besoin d'agir, la tendance à interrompre les activités des autres*)⁶ »

Un enfant ayant un TDAH ne contracte pas forcément ces 3 symptômes. Ainsi, le symptôme le plus fréquent est celui du déficit de l'attention : il touche 45,5% des enfants de 6 à 12 ans avec TDAH. Ensuite, il s'agit des troubles de l'hyperactivité/impulsivité, qui touchent environ 36% des enfants atteints. Il existe aussi des enfants qui associent les 3 symptômes. Ils sont minoritaires, mais tout de

⁶ D'après la HAS

même 17,6 % d'entre eux. L'élève en question combine ces 3 symptômes. Il en résulte de ce fait, un enfant qui a besoin de bouger, et qui a du mal à rester attentif en classe et peut-être à entrer dans les apprentissages ?

Le second enfant en question s'appelle C.. Il n'a pas de TDAH, mais il a un comportement assez similaire à celui de V. (parle à voix haute de manière impromptue, embête ses camarades, peut se montrer violent et entre souvent dans la provocation), c'est pourquoi il est également sujet de ce mémoire.

Il convient maintenant d'expliquer pourquoi il est essentiel que ces enfants aient un rôle d'apprenant proche de l'idéal, ainsi que ce que l'on entend par rôle d'apprenant.

Un rôle d'apprenant s'oppose par définition à un trouble du comportement, ce qui ne signifie pas pour autant que les élèves qui ont des troubles du comportement ne peuvent pas entrer dans les apprentissages. Cependant, un apprenant est un élève qui est capable d'apprendre, mais qui est également capable de respecter les règles de vie de classe. Or, avoir un trouble du comportement signifie que l'on n'est pas encore en capacité de respecter celles-ci et, par ailleurs, que cela peut impacter les apprentissages.

V. et C. ont des troubles du comportement, dans le sens où il ne s'agit plus seulement de comportements difficiles ou inadaptés : V. est agité, entre dans la provocation, a du mal à se mettre au travail. C. quant à lui teste les limites de l'adulte, cherche la confrontation, est également long à se mettre au travail et est violent envers ses camarades. En effet, les troubles du comportement sont différents des difficultés comportementales notamment sur le fait que les troubles s'inscrivent dans la durée. C'est le cas pour ces deux élèves.

Cette notion de « trouble du comportement » est apparue dans les textes officiels à partir de 1945. A ce moment-là, les troubles du comportement étaient définis comme une « *incapacité de l'enfant à s'adapter à la discipline de la classe.*⁷ »

Avec ces difficultés de comportement, la gestion de la classe en est fortement impactée. Or, la gestion de classe, définie par « *l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer des conditions propices au développement des*

⁷ Troubles du comportement en milieu scolaire, Bruno Egron et Stéphane Sarazin, 2018.

compétences des élèves en classe (Archambault et Chouinard, 2009) ⁸» est « reconnue comme le facteur qui influence le plus l'apprentissage, d'après Wang, Haertel et Walberg, 19938 »..

Ainsi, les troubles du comportement impactent non seulement les apprentissages de V. et C., mais également ceux de la classe entière. En effet, leurs comportements peuvent impacter leurs camarades dès lors qu'ils se déplacent dans la classe, vont chercher à discuter, à les taquiner, à les distraire. Ils ont également un effet négatif sur la figure d'autorité que je me dois de représenter en tant qu'enseignante, dont ma crédibilité s'amointrie lorsque ces enfants me provoquent et testent mes limites. En effet, ils ne s'arrêtent pas tout de suite lorsqu'on le leur demande, il faut insister ou menacer d'une sanction pour que cela fonctionne. Ils vont parfois répondre qu'ils se fichent des sanctions, et c'est là qu'est impactée l'autorité de l'adulte.

Par ailleurs, cela impacte aussi mon Sentiment d'Efficacité Personnelle de l'enseignant (SEP), et ma motivation à enseigner, car il m'est difficile d'enseigner quelque chose aux élèves lorsque je dois sans cesse les « rappeler à l'ordre ».

L'école étant inclusive, il est du devoir de l'enseignant de s'adapter, afin que ces élèves deviennent des apprenants avec leurs troubles du comportement. Je me dois donc d'apprendre à mettre en œuvre des conditions d'apprentissage favorables, en prenant en compte leurs capacités d'adaptation. Pour cela, il est nécessaire de tenter de comprendre les raisons qui impactent les apprentissages de ces élèves, et de rechercher des outils, des dispositifs, de travailler l'accessibilité, afin qu'ils puissent entrer dans les apprentissages.

Pour toutes ces raisons, pour ces deux enfants, et pour la classe entière, il est fondamental de répondre à la problématique de ce mémoire, qui est de savoir **comment instaurer un cadre propice aux apprentissages pour des élèves qui n'ont pas un rôle d'apprenant ?**

En ce sens, je décrirai le comportement de V. et C. dans une première partie, ainsi que les besoins spécifiques auxquels il est essentiel de répondre. La deuxième partie sera consacrée aux outils que je pourrais mettre en place pour répondre à ces besoins. En troisième et dernière partie, je présenterai les résultats obtenus, l'analyse à posteriori des outils utilisés ainsi que les prolongements à poursuivre pour converger vers un rôle d'apprenant « idéal ».

⁸ Vers une école inclusive: Regards croisés sur les défis actuels, Lise Gremion, Serge Ramel, Valérie Angelucci, Jean-Claude Kalubi

I. L'analyse des besoins spécifiques des élèves

L'observation du comportement des élèves est une étape nécessaire pour comprendre le fonctionnement de l'enfant. Il permet par la suite de comprendre les besoins spécifiques de ceux-ci, d'adapter convenablement sa posture d'enseignant en fonction de l'attitude des élèves, et de trouver des clefs pour qu'ils aient une attitude d'apprenant.

1) Le portrait des élèves

J'ai retenu deux de mes élèves pour ce mémoire. Il convient donc de présenter ces deux enfants.

Portrait de C.

C. est un petit garçon de 9 ans. Sa mère est juriste et son père est décédé il y a bientôt 2 ans. Ses anciens enseignants m'ont rapporté que le comportement de C. a changé quelques mois avant le décès de son père. Il est le dernier d'une fratrie de 7 enfants. Sa mère étant souvent en déplacement, il vit chez ses grands-parents avec sa mère, son frère et ses sœurs qui s'occupent de lui.

Au niveau scolaire, C. est un très bon élève dans toutes les matières. Il est très curieux, participe beaucoup à l'oral, et est passionné par la lecture.

Il est bien intégré au groupe classe, mais il est souvent générateur de disputes et de violences. Il s'énerve souvent et rapidement. Il ne respecte pas les règles de paroles : il donne les réponses aux questions, ou ses remarques personnelles quand bon lui semble, sans lever le doigt. Il se lève souvent en classe, il dérange ses camarades : prend leur trousse, leurs stylos, ou bien se lève pour discuter. Il est également long à rentrer dans la tâche. En revanche, une fois commencée, il est difficile de l'arrêter s'il ne l'a pas terminée : par exemple, il essaie de terminer son activité avant d'aller en récréation, quitte à retarder la récréation de toute sa classe.

Suite à ces difficultés comportementales, un rendez-vous téléphonique a été pris avec sa mère. Elle avoue être également dépassée par le comportement de son fils à la maison, et n'a pas de « clés » à nous donner pour canaliser son fils.

Portrait de V. :

V. est aussi un garçon de 9 ans. Il est diagnostiqué TDAH. C'est-à-dire qu'il a un Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité. Il a également un trouble de l'audition, et n'entend parfois pas correctement. Il a une sœur plus âgée qui est atteinte d'autisme. Le contact avec ses parents est régulier et important, et son père nous rapporte que la grande sœur de V. fait de nombreuses crises quotidiennement, et qu'il est difficile pour V. de supporter cela.

Lui aussi est un élève très volontaire et curieux, mais il a plus de difficultés au niveau scolaire.

Il a une dyslexie, et a donc des difficultés en orthographe. Il a plus de facilités en mathématiques. Tout comme C., il est très long à démarrer une tâche. Cependant il est moins rapide, et finit donc rarement le travail demandé en entier.

Il a de bonnes relations avec ses camarades, malgré le fait qu'il ne respecte pas non plus les règles de prise de parole.

En effet, que ce soit pour répondre à une question ou pour faire une remarque, il ne lève presque jamais le doigt, et parle continuellement à voix haute. Même si, la plupart du temps, ses réflexions portent sur le cours et non sur un autre sujet, il est très déçu lorsqu'il n'est pas interrogé, et cela se solde donc par des commentaires à voix haute de sa part. Il n'apprécie pas beaucoup les remarques, et rentre souvent dans les limites de la provocation : lorsqu'on le reprend sur son attitude, il répond pour se défendre, et insiste jusqu'à ce qu'il ait pu dire ce qu'il avait sur le cœur.

Par ailleurs, il a sans cesse besoin de bouger. Il se lève un nombre illimité de fois en classe, parfois pour essayer le tableau si celui-ci est mal effacé, parfois pour faire un puzzle, parfois pour lire. Il n'est quasiment jamais assis correctement sur sa chaise : il se balance sans cesse, il s'accroupit dessus.

Il joue également avec la trousse de sa camarade de derrière, joue avec celles de ses autres camarades lorsqu'il se déplace, et discute avec eux. Il discute surtout beaucoup avec l'autre élève en question.

Malgré tout, il semble soucieux de son attitude et essaie de s'améliorer. Il sait que celle-ci n'est pas adaptée, mais il ne peut pas s'en empêcher, c'est « plus fort que lui » d'après ses termes.

En général, lorsqu'il se déplace dans la classe, il essaie donc de ne pas déranger les autres camarades.

Après vous avoir présenté succinctement les élèves, je pense nécessaire d'identifier leurs besoins, afin de les aider à adopter une meilleure posture d'apprenant.

Pour cela, j'ai observé ces deux élèves, et rempli deux grilles d'observations : la première est la grille d'observations de CAP ECOLE INCLUSIVE, présente sur le réseau Canopé. La seconde grille d'observations a été créée d'après la modélisation anthropologique de Bonjour et Lapeyre, dont une réalisation a été faite pour une élève sur le site de l'académie de Versailles. Naturellement, je l'ai réadaptée pour les deux élèves dont il est question, V. et C..

2) Les observations d'après la grille de CAP école inclusive

CAP école inclusive est une plateforme qui vise à donner des conseils aux enseignants, afin qu'ils adaptent leurs situations d'enseignements aux élèves à besoins particuliers.

Pour cela, de nombreux outils sont disponibles sur le site de Canopé⁹, dont une grille d'observations fait partie. La grille utilisée permet de « repérer les difficultés de votre élève et d'identifier son besoin principal et ses besoins secondaires. ⁹»

Après l'avoir complétée, le site permet d'identifier la/les difficulté(s) principale(s) de l'élève, le type d'adaptation(s) premières dont l'élève pourrait avoir besoin, et auquel l'enseignant devra prêter attention, puis les adaptations secondaires possibles.

A la suite de cela, plusieurs outils sont proposés pour répondre à ces besoins d'adaptations, tels que par exemple :

- « des fiches pédagogiques pour adapter son enseignement⁹ »
- « une carte interactive pour trouver les personnes ressources par département⁹ »
- ou encore « des ressources audiovisuelles pour s'informer et se former⁹ »

J'ai donc complété les grilles pour les deux élèves (cf annexes 1 et 2).

⁹ D'après le site internet Réseau Canopé, CAP école inclusive

Voici l'extrait de la grille de C.¹⁰ qui m'a permis d'identifier sa difficulté de gestion de la tâche :

Les méthodes et outils pour apprendre

Gestion de la tâche

Exécute la tâche dans le temps imparti (hors lenteur d'écriture et de lecture)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Travaille seul

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise et anticipe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Reste assis à sa place avec une posture adaptée à la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise matériellement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Exécute une consigne orale double

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut coordonner plusieurs savoir faire pour réaliser une tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Entre facilement dans la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fait attention à son matériel

Souvent Parfois Rarement Jamais

Extrait n°1 de la grille d'observation de C.

¹⁰ La grille d'observations complète de C. se trouve en annexe n°2

Les règles de vie de la classe posent aussi problème à C..

Voici l'extrait de sa grille d'observations qui porte sur les interactions sociales :

Interactions sociales	Répond de manière adaptée aux mimiques/intonations et gestes	<input checked="" type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Est capable de prendre en compte la parole de l'autre	<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input checked="" type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Regarde le locuteur	<input type="checkbox"/> Souvent	<input checked="" type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Adopte une attitude verbale appropriée (intensité, forme)	<input checked="" type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Respecte les règles de la prise de parole (politesse, forme)	<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input checked="" type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Accepte d'échanger en dehors de ses centres d'intérêts	<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input checked="" type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Reste dans le contexte de la discussion	<input checked="" type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais

Extrait n°2 de la grille d'observation de C.

D'après ces observations, et les besoins identifiés par la plateforme présentés ci-dessous, la principale difficulté de C. est en lien avec les règles de vie de la classe. C'est pourquoi l'adaptation principale conseillée par CAP école inclusive porte sur la structuration de la relation sociale.

L'analyse faite par CAP école inclusive sur la principale difficulté de C. est similaire à celle que j'ai moi-même faite, suite aux observations menées en classe. Il s'agit bien de la difficulté à respecter les règles de vie de classe. Pour C., les observations menées montrent qu'il est difficile pour lui de se mettre au travail et d'arrêter la tâche une fois commencée.

Il serait donc intéressant de travailler avec lui la structuration de la relation sociale.

Besoins identifiés

DIFFICULTÉ REPÉRÉE

Gestion de la tâche

TYPE D'ADAPTATION PRINCIPAL

Structuration de la relation
sociale

TYPES D'ADAPTATION SECONDAIRES

Réflexion collective en
équipe
Repenser la communication
avec l'élève
Structuration du temps
Structuration pédagogique
Apaisement sensoriel
Structuration de l'espace

Résultats des observations de C., d'après CAP école inclusive

Pour V., la même difficulté principale a été repérée par CAP école inclusive. Il s'agit pour lui aussi d'une difficulté à entrer dans la tâche. L'extrait concerné de sa grille d'observations¹¹ est présentée ci-dessous :

Les méthodes et outils pour apprendre

Gestion de la tâche

Exécute la tâche dans le temps imparti (hors lenteur d'écriture et de lecture)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Travaille seul

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise et anticipe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Reste assis à sa place avec une posture adaptée à la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise matériellement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Exécute une consigne orale double

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut coordonner plusieurs savoir faire pour réaliser une tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Entre facilement dans la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fait attention à son matériel

Souvent Parfois Rarement Jamais

Extrait n°1 de la grille d'observation de V.

¹¹ La grille d'observations complète de V. se trouve en annexe n°1

Par ailleurs, il est plus difficile pour lui, ayant un TDAH, de respecter les règles de vie de classe, comme le montre l'extrait n°2 de la grille d'observations suivant :

Interactions sociales	Répond de manière adaptée aux mimiques/intonations et gestes	<input type="checkbox"/> Souvent	<input checked="" type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Est capable de prendre en compte la parole de l'autre	<input type="checkbox"/> Souvent	<input checked="" type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Regarde le locuteur	<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input checked="" type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Adopte une attitude verbale appropriée (intensité, forme)	<input type="checkbox"/> Souvent	<input checked="" type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Respecte les règles de la prise de parole (politesse, forme)	<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input checked="" type="checkbox"/> Jamais
	Accepte d'échanger en dehors de ses centres d'intérêts	<input type="checkbox"/> Souvent	<input checked="" type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais
	Reste dans le contexte de la discussion	<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input checked="" type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais

Extrait n°2 de la grille d'observation de V.

Le type d'adaptation principal est donc le même que pour C. : Structurer davantage la relation sociale.

Besoins identifiés		
DIFFICULTÉ REPÉRÉE	TYPE D'ADAPTATION PRINCIPAL	TYPES D'ADAPTATION SECONDAIRES
Gestion de la tâche	Structuration de la relation sociale	Structuration du temps Réflexion collective en équipe Repenser la communication avec l'élève Structuration pédagogique Apaisement sensoriel Structuration de l'espace Aide à l'organisation et au repérage

Résultats des observations de C., d'après CAP école inclusive

Tout comme pour C., l'analyse faite par l'outil de CAP école inclusive est en adéquation avec celle que j'ai pu faire en classe. En effet, V. a beaucoup de mal à entrer dans la tâche et à en sortir, et à interagir correctement en classe au niveau social (respect de la prise de parole, répondre dans le contexte d'une discussion, respecter la parole d'autrui, ...).

Ainsi pour les deux élèves choisis comme sujets de ce mémoire, les observations comportementales observées sont assez similaires.

En effet, les deux élèves ont des difficultés dans la gestion de la tâche. Cela peut être dû au TDAH de V. (les personnes atteintes de TDAH ont souvent des difficultés à gérer leur temps, à s'organiser), ou bien au fait qu'ils ont besoin de progresser et de tendre à un meilleur rôle d'apprenant : c'est-à-dire, être un élève qui essaie d'entrer dans les apprentissages, qui est attentif et suit les règles de vie de classe (ne pas discuter, embêter ses camarades) et qui respecte l'enseignant.

Ils ont également un besoin identique de structurer leurs relations sociales.

Les seules différences portent sur le niveau scolaire, et la cause supposée de ces comportements : le contexte familial pour l'un, un TDAH pour l'autre.

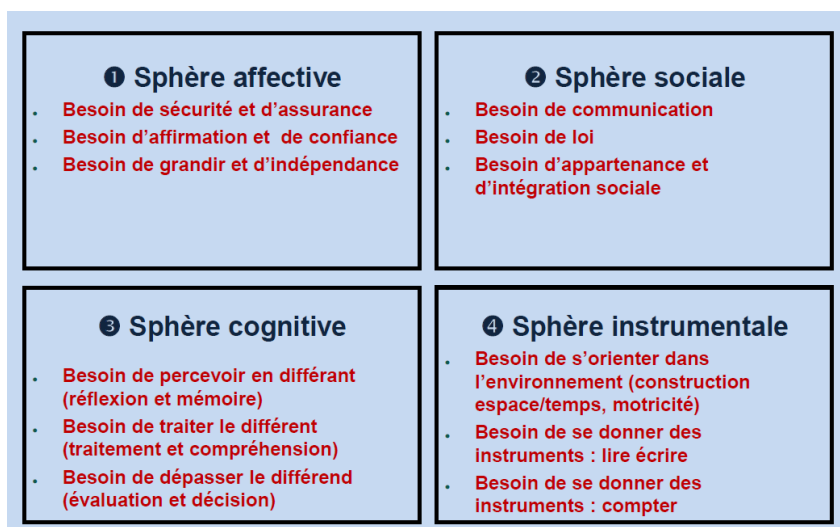
Afin de compléter ces observations au mieux, j'ai approfondi celles-ci à l'aide d'un nouvel outil : la grille de Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre.

3) Les observations d'après la grille de Bonjour et Lapeyre

Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre sont tous deux auteurs dans le domaine de l'éducation. Le premier est docteur en lettres et sciences de l'éducation, le second est docteur en sciences de l'éducation, et psychologue scolaire. Ensemble, ils ont écrit en 2004 Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ? : du discours à la méthode, Le Sémaphore.

Dans cet ouvrage, est présenté un outil, Le Sémaphore, qui a pour but d'observer les comportements de l'élève suivant 4 axes : La sphère affective, la sphère sociale, la sphère cognitive et la sphère instrumentale.

L'apport de Bonjour et Lapeyre peut se modéliser comme suit :



Je vous présente ci-dessous l'analyse des besoins à travers la grille de Bonjour et Lapeyre, pour V. et C..

V. :

	Données de V.	Interprétations/hypothèses	Besoins de V.
<u>Sphère affective</u>	<ul style="list-style-type: none"> - V. parle sans lever le doigt, donne les réponses à voix haute. - Il abandonne souvent une tâche un peu difficile. - V. essaie de bien se tenir lorsqu'il pense qu'il en est capable et qu'on le lui demande. - V. rentre parfois dans la provocation (il répond) lorsque ses limites sont atteintes 	<ul style="list-style-type: none"> - V. cherche à attirer l'attention sur lui. - V. n'a pas beaucoup confiance en lui et pense qu'il n'y arrivera pas (au niveau scolaire ou même dans son comportement). - Il cherche à répondre aux demandes de l'adulte parfois, et parfois cherche à tester ses limites. - V. teste les limites sans cesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - V. a besoin d'être rassuré, de trouver sa place. - V. a besoin d'être valorisé. - Il a besoin d'être motivé, valorisé pour répondre aux attentes de l'adulte et prendre confiance en lui. - Il a besoin d'apprendre les règles de la prise de parole, d'apprendre à respecter l'adulte.

	<ul style="list-style-type: none"> - Les parents de V. le reprennent à la maison s'il y a une demande de l'enseignant, mais le défendent également. - Il ne supporte pas qu'on le touche (aux épaules). - Il se laisse submerger par ses émotions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a un suivi familial. - Cela est sûrement dû à son TDAH. 	<ul style="list-style-type: none"> - V. a besoin que les adultes (de l'école et de la famille) soient sur la même longueur d'ondes. - Il a besoin de se calmer, de faire des pauses pour se canaliser et éviter d'être submergé.
<u>Sphère sociale</u>	<ul style="list-style-type: none"> - V. s'entend bien avec ses camarades. - Il fait des efforts si on lui demande d'être gentil avec les camarades qui ont un handicap. - Il aime aider ses camarades. - V. est très attentif au respect des règles de la part de l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capable de relation avec ses pairs. - Capable d'empathie. - Capable de protection de ses pairs. - V. ne supporte pas l'injustice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de structuration de la relation sociale : meilleure communication avec l'enseignant, plus de travail en équipe pour le motiver. - Besoin de continuité de la part de l'enseignant au niveau des sanctions lors du non respect des règles.
<u>Sphère cognitive</u>	<ul style="list-style-type: none"> - V. ne sait pas quand ranger ou sortir son matériel. - Il est très lent à se mettre au travail et à travailler. - Une fois le travail commencé, il est très difficile de l'arrêter s'il n'a pas terminé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés d'organisation. - Difficultés dans la gestion de la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de structuration du temps, de l'espace, d'organisation. - Besoin de motivation pour entrer dans la tâche directement.
<u>Sphère instrumentale</u>	<ul style="list-style-type: none"> - V. a besoin de bouger sans cesse : il se lève, discute avec C., prend la trousse de l'élève derrière lui, tape sa règle contre sa chaise, ... - V. a de grandes difficultés en orthographe (il est dyslexique) - Il a des difficultés pour écrire une histoire inventée de lui-même 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés de canalisation (dues à son TDAH). - Difficultés d'imagination 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'apaisement sensoriel. - Besoin de rappel pour entrer dans l'écoute. - Besoin d'aide pour débiter une histoire, un projet d'arts plastiques.

C. :

	Données de C.	Interprétations/ hypothèses	Besoins de C.
<u>Sphère affective</u>	<ul style="list-style-type: none"> - C. parle sans lever le doigt, donne les réponses à voix haute, ... - Il n'écoute pas les consignes ou les explications. - Son père est décédé il y a 2 ans. Sa mère est peu présente à cause de son travail. Il vit avec elle chez ses grands-parents. - Sa mère est dépassée par le comportement de son fils et a dû mal à le canaliser. - C. rentre souvent dans la provocation lorsque ses limites sont atteintes. - Il teste les limites sans cesse. - Il se laisse submerger par ses émotions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'attirer l'attention sur lui. - Il a confiance en lui, pense qu'il n'a pas besoin d'écouter. - Il cherche souvent à provoquer l'adulte. Peut-être cherche-t-il à trouver une figure d'autorité qui n'est plus présente à la maison ? - C. a de la colère en lui. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'apprendre les règles de la prise de parole - Besoin d'être motivé, valorisé pour répondre aux attentes de l'adulte et s'apaiser dans la colère qu'il éprouve. - Besoin d'apprendre à respecter l'adulte. - Besoin qu'on lui dise « non », qu'on lui apprenne à respecter les règles. - Besoin d'apprendre à se canaliser.
<u>Sphère sociale</u>	<ul style="list-style-type: none"> - C. s'entend bien avec ses camarades. - Il est meneur avec ses camarades et est souvent violent avec eux. - Il ne supporte pas de perdre. - Il ne réagit que très peu aux demandes d'effort sur son comportement de la part de l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capable de relation avec ses pairs. - Capable de violence, due à la colère qui est en lui, n'a pas d'empathie 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de structuration de la relation sociale : meilleure communication avec l'enseignant, plus de travail en équipe pour lui apprendre à respecter la place des autres. - Besoin d'entrer dans son rôle d'apprenant.
<u>Sphère cognitive</u>	<ul style="list-style-type: none"> - C. ne sait pas quand ranger ou sortir son matériel. - Il est très lent à se mettre au travail et à travailler. - Une fois le travail commencé, il est très difficile de l'arrêter s'il n'a pas terminé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés d'organisation. - Difficultés dans la gestion de la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de structuration du temps, de l'espace, d'organisation. - Besoin de motivation pour entrer dans la tâche directement.
<u>Sphère instrumentale</u>	<ul style="list-style-type: none"> - C. se déplace souvent dans la classe : il se lève, discute avec V., dérange les élèves qui sont autour de lui, fais des pyramides avec ses surligneurs, ... - C. est un très bon élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés de canalisation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'apaisement.

	- Il n'écoute pas les consignes au bon moment car il fait autre chose, et a besoin qu'on les lui répète ensuite.	- Difficultés d'écoute.	- Besoin de rappel pour entrer dans l'écoute.
--	--	-------------------------	---

Pour résumer les données de ces deux élèves, il est possible de rapprocher leurs comportements au niveau de la provocation, du test des limites de l'adulte, des émotions qu'ils ne parviennent pas à contrôler, du fait qu'ils ont des difficultés dans l'organisation du matériel, de l'entrée dans la tâche, dans l'arrêt de la tâche, ainsi que les déplacements et l'attitude en classe. Je remarque aussi qu'ils ont besoin tous deux d'attirer l'attention et qu'ils s'entendent bien avec leurs camarades.

Voici un tableau que j'ai réalisé, qui permet de regrouper les besoins **communs** de V. et de C., et ceux qui sont différents.

Besoins similaires de V. et C.	Besoins différents de V. et C.
<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'être motivé, valorisé pour répondre aux attentes de l'adulte. - Besoin d'apprendre les règles de la prise de parole, d'apprendre à respecter l'adulte, d'apprendre à respecter les règles. - Besoin de se calmer, de faire des pauses pour se canaliser et éviter d'être submergé. - Besoin de structuration de la relation sociale : meilleure communication avec l'enseignant, plus de travail en équipe pour le motiver, leur apprendre à respecter la place des autres. - Besoin de continuité de la part de l'enseignant au niveau des sanctions lors du non-respect des règles. - Besoin de structuration du temps, de l'espace, d'organisation. - Besoin de motivation pour entrer dans la tâche directement. - Besoin d'apaisement sensoriel. - Besoin de rappel pour entrer dans l'écoute. 	<ul style="list-style-type: none"> - V. a besoin d'être rassuré pour prendre confiance en lui, il a besoin de trouver sa place. - V. a besoin que les adultes (de l'école et de la famille) soient sur la même longueur d'ondes.

Cependant, l'un a confiance en lui (C.), ce qui n'est pas le cas de l'autre (V.). L'un est capable d'empathie et de faire des efforts parfois (V.), ce qui n'est pas toujours le cas de l'autre élève (C.), qui est plus violent. Et enfin l'un est très bon élève (C.), l'autre a plus de difficultés au niveau scolaire (V.).

La grille de Bonjour et Lapeyre, plus précise dans la description que celle de CAP école inclusive, permet donc de percevoir les comportements de V. et C. de manière plus fine. Après avoir relevé les données de ces élèves, il est possible ensuite d'émettre des hypothèses et interprétations de leurs comportements, en fonction de ces données.

Couplé avec la grille de CAP école inclusive, le Sémaphore m'a permis ainsi de rendre compte exactement des besoins spécifiques de ces élèves.

En effet, l'on note que les deux élèves ont besoin de **motivation et de valorisation** pour répondre aux attentes de l'adulte et prendre confiance en lui pour l'un (V.), apaiser sa colère pour l'autre (C.). Les deux élèves ont également besoin de **structurer leur relation sociale**. Cela passe par une meilleure communication avec l'enseignant, plus de travail en équipe pour apprendre à l'un à respecter la place des autres (C.), et motiver le second élève (V.). V. et C. ont tous deux besoin d'aide dans la **structuration du temps, de l'espace, de l'organisation**, ainsi que de motivation pour leur permettre d'entrer dans la tâche directement. Enfin, les deux élèves ont aussi **besoin d'apaisement** (sensoriel plus précisément pour V.) et de rappel à entrer dans l'écoute.

Pour conclure, il est nécessaire que je réponde aux quatre besoins de V. et C. pour leur permettre d'entrer dans les apprentissages.

4) Les attendus d'améliorations pour chaque élève

V. et C., ayant des difficultés comportementales et des groupes de besoins proches, l'on peut proposer des solutions similaires, pour qu'ils puissent réaliser des progrès comportementaux similaires.

Les améliorations attendues portent donc sur les besoins précédemment énoncés.

Ainsi, après avoir mis en place tous les outils à la disposition de l'enseignant (qui seront présentés en deuxième partie) pour répondre aux besoins de ces deux élèves, des améliorations sont attendues au niveau de leur rôle d'apprenant.

Tout d'abord, en ce qui concerne leur besoin de respect de la prise de parole et de l'adulte, je souhaite les amener à :

- Lever le doigt sans faire de bruit et attendre d'être interrogé.
- Ne plus donner les réponses à voix haute.

- Ne plus rentrer dans la provocation de l'adulte.
- Se déplacer correctement dans les couloirs.
- Prendre confiance en ses capacités de respect pour V..

Afin de répondre à leur besoin de structuration de la relation sociale, V. et C. ont pour objectifs de :

- Comprendre les situations sociales où l'enseignant ne doit pas être provoqué : arrêter dès lors que je le demande, ne pas répondre ou remettre en cause mes décisions, ne pas m'interrompre quand je parle, ...
- Poursuivre les relations amicales avec leurs camarades : continuer de jouer avec les autres élèves dans la cour, continuer d'avoir des actions bienveillantes envers les autres (prêter un stylo, aider à écrire les devoirs d'un camarade, ...)
- Avoir des relations non violentes avec ses camarades pour C. : ne plus se battre avec les autres, ne plus essayer de dépasser ses camarades dans le rang, ne plus leur prendre leurs affaires pour les taquiner, ...
- Coopérer dans une tâche avec leurs camarades : travailler en équipe sans repousser l'équipe par avance, coopérer avec ses camarades dans un but commun.

Pour résoudre les difficultés de la gestion de la tâche, C. Et V. doivent parvenir à :

- Entrer dans la tâche en moins de 2 min.
- Ranger leurs affaires après avoir terminé et sortir leur matériel au bon moment, afin de rester attentifs (ne pas jouer avec leur règle par exemple), ainsi que de ne pas accumuler trop de matériel sur leur table (pour apprendre à s'organiser, et par ailleurs, pour ne pas mettre en retard leurs camarades lorsqu'ils vont descendre dans la cour).

Enfin, afin d'apprendre à se canaliser, les deux élèves doivent réussir à :

- Conserver leur attention lors de la première énonciation des consignes (ne pas demander à l'enseignant de répéter s'ils n'ont pas écouté).
- Ne pas se lever en classe (Pour V., ayant un TDAH, cela est impossible. Il pourra alors se lever, mais ne devra pas aller vers les autres pour discuter s'il le fait. Il pourra faire une activité autorisée comme la lecture, ou un puzzle par exemple).

Dans la partie suivante, je présenterai les outils proposés - entre autres par la plateforme CAP école inclusive - pour répondre au mieux aux besoins de C. et V., pour qu'ils puissent atteindre ces objectifs individuels, et ainsi faire en sorte d'instaurer un cadre propice aux apprentissages dans la classe, pour inclure ces élèves qui n'ont pas encore un rôle d'apprenant.

II. Les outils à disposition de l'enseignant pour instaurer un cadre davantage propice aux apprentissages

Dans le but de faire entrer V. et C. dans leur rôle d'apprenant, cela est nécessaire de répondre à leurs besoins, et pour cela de répondre aux objectifs précédemment cités.

Pour ce faire, plusieurs outils sont mis à ma disposition.

Je présenterai tout d'abord les outils les plus accessibles : ceux qui sont proposés par l'école d'exercice et que j'ai mis en place.

1) Les outils proposés mis en place par l'école

V. et C., étant scolarisés dans cette même école depuis le CP, sont bien connus par les enseignants et la directrice. Tous savent que ces élèves ont des difficultés de comportement. Afin de les aider à entrer dans les apprentissages, et afin d'aider à assurer la gestion de classe, mes collègues enseignants et moi-même avons mis en place des outils spécifiques à ces deux élèves.

Pour commencer, nous avons décidé d'établir avec V. et C. un contrat de comportement, à remplir à chaque demi-journée. Cet outil avait pour but de montrer quelles règles de la vie de classe les élèves ne respectent pas, et pourquoi. Mais avant tout, cela permettait de motiver les élèves car ils pouvaient visualiser leurs progrès, et ainsi en être valorisé.

Il s'agit d'un petit tableau rempli par l'enseignant, selon 3 objectifs, spécifiques à chacun. La réalisation de ces objectifs est notée par l'enseignant parmi les lettres : A, B, C ou D, A étant la meilleure note possible, et D la moins bonne note.

Ces bilans se modélisent comme suit :

Il s'agit-là du bilan de comportement pour C.. J'ai défini les objectifs les plus importants pour la gestion de classe.

Ces objectifs sont évolutifs durant l'année scolaire.

BILAN DE COMPORTEMENT				
Demi-journée du :/.....				
	A	B	C	D
J'ai demandé la parole.				
Je suis resté assis.				
Je me suis bien rangé				
Mme Titier				
Signature de l'élève :				
Signature des parents :				

BILAN DE COMPORTEMENT				
Demi-journée du :/.....				
	A	B	C	D
J'ai demandé la parole.				
Je n'ai pas dérangé mes camarades quand je me suis levé				
Je me suis bien rangé				
Mme Titier				
Signature de l'élève :				
Signature des parents :				

Le bilan de comportement de V. est un peu différent. Comme dit plus tôt, il est impossible pour lui de rester assis tout au long de la journée. L'objectif correspondant a donc été modifié avec lui, et remplacé par : « Je n'ai pas dérangé mes camarades quand je me suis levé ».

La durée de notation a été choisie pour que les élèves aient la possibilité de s'améliorer au cours de la journée, car tous deux se découragent rapidement et ont besoin de valorisation, de percevoir leurs progrès.

Ce bilan devait être signé par l'élève ainsi que par ses parents en fin de semaine. Il a été mis en place durant 2 semaines, durant les deux dernières semaines avant les vacances de Noël.

Malheureusement, il n'a pas été poursuivi par la suite, car il s'agissait des semaines de l'autre enseignante de la classe, et elle préférait utiliser ses propres outils. Cela crée donc une double difficulté pour l'enfant quand il n'y a pas de mutualisation des outils, car il doit s'adapter à des exigences différentes selon l'enseignant ou l'adulte qu'il a en face de lui.

Un autre outil a été mis en place par l'école d'accueil, dans le but d'apaiser les élèves tout en leur apprenant à respecter l'enseignant et les règles de vie de classe. Celui appelé « la seconde classe ».

La directrice de l'établissement elle-même a conseillé cet outil. Il s'agissait d'agir avec C. et V. comme avec les autres élèves.

Il est d'abord nécessaire de remettre en place le contexte, pour comprendre ensuite l'outil.

Dans la classe, la gestion du comportement se fait grâce à un tableau du comportement appelé « les pattes de loup ». Il s'agit d'un tableau avec quatre couleurs. Le matin, tous les enfants sont dans le vert. S'ils ne respectent pas les règles, ils vont ensuite dans le jaune, puis dans l'orange, et enfin dans le rouge. Si un enfant qui est dans le jaune est sage ensuite le reste de la journée, il peut repasser dans le vert. Si un élève reste dans le rouge à la fin de la journée, un mot est écrit à ses parents.

Lorsqu'un interdit est commis (bavardage, déplacement sans permission, ...), le nom de l'élève est d'abord noté au tableau. Au deuxième interdit, l'enfant « passe dans le jaune ». Le même principe est appliqué pour les autres couleurs.

Pour V. et C., un système différent a été mis en place, celui de la « seconde classe », pour éviter qu'ils ne soient dans l'orange ou le rouge trop souvent. Il s'agit donc d'écrire leur nom au tableau au premier interdit comme pour les autres élèves. Cependant, à la seconde erreur, ils ne vont pas dans le jaune mais dans une autre classe, afin, non pas de les punir, mais de leur laisser la possibilité de se calmer. En effet, la directrice affirme qu'ils ne peuvent pas se calmer dans leur propre classe. Il s'agit donc bien d'un outil pour mener à l'apaisement des élèves, et non pas d'une sanction, même s'il est difficile pour ces élèves de ne pas le percevoir comme tel.

V. et C. ont chacun une classe d'accueil, qui reste toujours la même, car il s'agit d'enseignants qu'ils ont eu les années précédentes, et qui connaissent donc bien leur comportement.

Un autre moyen utilisé par l'école pour parvenir à valoriser cette fois les élèves, est de leur donner des responsabilités. En effet, les animateurs de l'école ont également des difficultés à canaliser V. et C.. Ils doivent donc ressentir le fait que l'équipe éducative est soudée et en accord avec ce que l'on attend de ces deux élèves.

Afin de les canaliser, et de leur permettre d'être valorisé lorsqu'ils se sont bien comportés, les animateurs donnent des responsabilités à V. et C.. Il s'agit par exemple de faire l'appel des élèves qui mangent à la cantine, ou de ceux qui vont à l'étude, etc... Cela leur donne un sentiment de réussite et d'importance, ils sont donc contents de le faire et cela les valorise.

Pour conclure sur les conseils donnés par l'école d'accueil, il a été précisé par les enseignants qu'il est indispensable que les règles de vie de classe soient poursuivies dans les familles des élèves pour qu'il y ait une réelle progression. En effet, il est très important pour l'enfant que l'adulte lui donne des règles identiques, afin de créer une continuité dans l'apprentissage du rôle d'apprenant. Sans cela, l'élève pourrait être déstabilisé, ou encore percevoir une « faille » et ainsi ne plus prendre en compte les règles qui lui ont été inculquées.

Nous avons donc contacté les parents afin de s'assurer que nous attendions la même chose de leur enfant.

2) Les outils proposés par CAP école inclusive

CAP école inclusive est réellement une mine d'or concernant les outils à mettre en place pour faire entrer les élèves avec comportement difficile dans un rôle d'apprenant.

Afin d'organiser la présentation de ces outils, ceux-ci seront classés en fonction des objectifs d'amélioration qu'ils doivent faire atteindre aux élèves.

Tout d'abord, V. et C. doivent apprendre les règles de la prise de parole dans une classe. Pour cela, CAP école inclusive propose à l'enseignant d'adopter une posture de « *fermeté bienveillante*¹² ». C'est-à-dire que l'enseignant doit conserver la proximité avec l'élève qui cherche à attirer l'attention sur lui. Pour cela, il peut par exemple ignorer l'élève lorsqu'il a des comportements visant à attirer son attention pour de mauvaises raisons : par exemple « *plainte, chuchotements, prise de parole intempestive, rêvasserie*¹², ... ». A contrario, il est primordial de reporter son attention sur l'élève lorsqu'il se comporte correctement, et dans ces moments-là de le valoriser.

Par ailleurs, l'enseignant doit éviter de « *jouer certains rôles (autoritarisme, père, copain, grand frère*¹², ...) » afin de ne pas tomber dans l'affect et d'en être fragilisé par la suite.

Ensuite, dans le but d'instaurer un climat de confiance entre les élèves et l'enseignant, dans le but de faire prendre confiance en ses capacités à V., et toujours dans le but de faire respecter les règles de vie de classe et la posture d'enseignant, CAP école inclusive conseille d'utiliser la valorisation au maximum.

Pour utiliser ce « *renforcement positif*¹² », il est préconisé là-aussi de valoriser l'élève dès que cela est possible, afin de s'appuyer sur ses capacités à réussir, et non pas sur ses échecs.

De plus, cette valorisation peut passer par un « *tutorat*¹² » sous forme de « *bilan hebdomadaire*¹² » avec la « *synthèse des points forts et des points à améliorer*¹² ». Il s'agit donc d'un bilan un peu différent de celui proposé par les collègues enseignants, mais il peut être bénéfique pour l'élève de s'appuyer davantage sur les réussites de la semaine que simplement sur les objectifs atteints (ou non), ce qui risque de décourager l'enfant s'il n'a pas fait mieux que la semaine précédente.

Pour finir sur le principe de renforcement positif, il est recommandé également de donner des responsabilités à C. et V., afin qu'ils puissent être autonomes dans la réussite d'une tâche. Ce

¹²CAP école inclusive, Ajuster sa posture face aux difficultés à expression comportementale, 1er et 2nd degrés, Structurer la relation sociale

principe de responsabilités est mis en place dans la classe depuis le début de l'année scolaire, et des responsabilités ont souvent été données à ces deux élèves.

C'est ce que j'ai choisi de mettre en place en classe : je leur ai donné des responsabilités qu'ils souhaitaient. V. a eu le rôle du « xylophone » qui correspond à tapoter sur le xylophone pour ramener le silence en classe. C. a quant à lui eu le rôle du facteur, qui consiste à déposer la feuille de cantine et d'appel dans les casiers des enseignants. Il devait également écrire les devoirs pour l'un de ses camarades.

J'ai également valorisé au maximum ces deux élèves lorsqu'ils ont été calmes et lorsqu'ils ont bien fait un exercice, même si cela n'a pas l'air de les toucher ou de les rendre fiers d'eux-mêmes.

Par ailleurs, CAP école inclusive propose également un outil pour permettre à V. et C. d'apprendre à s'organiser dans la gestion de la tâche.

Cela passe tout d'abord par le fait d'entrer rapidement dans la tâche, ou du moins plus rapidement qu'actuellement. Pour ce faire, il est possible de mettre un chronomètre à disposition de ces élèves, afin qu'ils aient la motivation de « battre leur record de temps » de démarrage de la tâche. Cela peut également être un bon outil pour le rangement des affaires ou sortir son matériel : chronométrer ce temps de gestion du matériel permettra aux élèves de se motiver pour devenir de plus en plus rapides !

De plus, une attention accrue lors du démarrage de la tâche peut être bénéfique pour eux. Par exemple, les aider à débiter l'activité en allant à la table de ces élèves pour les encourager à commencer. Et surtout, les valoriser lorsqu'ils ont terminé la tâche, en leur rappelant qu'ils ont fini vite parce qu'ils ont commencé vite !

Pour finir sur l'apprentissage de la gestion de la tâche, celui-ci passe aussi par l'écoute attentive de la consigne. En effet, ces élèves sont sans cesse en activité, et n'écoutent pas souvent la première diction de la consigne. Pour éviter cela, il est nécessaire de ne donner « *qu'une seule consigne à la fois et de veiller à énoncer la consigne par une phrase courte, simple, affirmative et positive*¹² », selon le dossier de CAP école inclusive, sur l'ajustement de sa posture face aux difficultés à expression comportementale.

En ce sens, j'ai adapté mes pratiques professionnelles, pour leur permettre d'être plus attentifs, et de mieux comprendre les consignes. Exemples :

- Anticipation à l'entrée dans la tâche : je canalisais toute mon attention sur eux lors du démarrage de l'activité. Je leur disais plusieurs fois de sortir leurs affaires, de coller leur feuille, et de

commencer l'exercice. Je mettais également un chronomètre, pour qu'ils aient une limite de temps durant laquelle ils devaient commencer à travailler, ou avoir fini de ranger leurs affaires.

- Énonciation de la consigne : j'ai instauré la phrase « *ATTENTION, CONSIGNE ! Je veux voir vos 58 yeux et que vos 58 oreilles soient attentives* » afin que tous les élèves soient attentifs lors de l'énonciation de celle-ci. Je reprenais V. et C. systématiquement pour qu'ils écoutent à ce moment précis.
- Besoin d'apaisement de ces élèves : afin qu'ils puissent avoir des moments pour se canaliser et ainsi rester dans leur rôle d'apprenant, il est préconisé que V. et C. puissent bénéficier de moments de pause. « *Il est important d'aménager des moments de détente¹²* » pour ces élèves, lorsqu'ils ont terminé la tâche demandée notamment ou lorsqu'ils sentent qu'ils sont trop sollicités. Dans ce cas, ils pourraient aller au fond de la classe pour lire, ou faire un puzzle, un dessin ou une autre activité calme et silencieuse. Dès qu'ils se sentent apaisés, ils pourront retourner travailler. Cela permettra aussi à V. et C. de rester assis et concentré plus longtemps, et de ne pas déranger leurs camarades lorsqu'ils se lèvent, car ils auront quand même une occupation. Néanmoins, cette possibilité de quitter la table de travail pour aller se détendre est une option très tentante. Il est primordial qu'ils n'en abusent pas et qu'ils deviennent autonomes dans la gestion de cette option, afin qu'elle soit efficace. Pour cela, il faut les autoriser à quitter leur table en compensation d'un travail réalisé.

J'ai mis d'autres outils en place pour les apaiser, comme l'utilisation d'une balle antistress en classe. Grâce à cela, ils pourraient avoir des moments pour travailler, et des moments pour se relaxer, lorsqu'ils sentent que l'excitation est trop forte.

Cependant, tout comme pour l'outil précédent, pour que cela puisse être utile et optimal, il est nécessaire que les élèves sachent quand utiliser la balle : ne pas en abuser et jouer avec à tout moment, mais l'utiliser avant qu'ils ne soient submergés par leurs émotions. La difficulté pour eux est de savoir à quel moment ils commencent à s'agiter, car ils ne s'en rendent pas compte. Ils ont donc besoin que je leur dise moi-même quand ils doivent l'utiliser. Cela est donc irrégulier, car leur état dépend des jours. Lorsque je ressens qu'ils n'ont plus envie de travailler, qu'ils commencent à embêter leurs camarades, je leur demande de prendre la balle.

En classe, j'autorisais C. à lire un livre lorsqu'il avait terminé son travail, ou lorsque je sentais qu'il commençait à s'agiter, afin qu'il puisse se calmer et revenir à la tâche plus tard. De la même façon, mais plus fréquemment pour V., je lui demandais d'aller lire ou dessiner dans le fond de la classe,

pour qu'il puisse s'apaiser, et revenir à sa place ultérieurement. Il est le seul à avoir ce droit, et il est donc difficile de faire comprendre cela aux autres élèves. Avec le temps, ils ont remarqué que cela calme V. et que le reste de la classe peut donc travailler plus sereinement.

Tous les outils précédemment cités présentent déjà de bonnes ressources pour permettre à V. et C. d'entrer dans leur rôle d'apprenant. Cependant, il reste encore la structuration des relations sociales avec leurs pairs.

CAP école inclusive recommande, pour favoriser un climat de classe soudé et inclusif, de « *s'appuyer sur la coopération entre élèves.*¹² » Pour cela, il peut être intéressant de mettre en place un système de tutorat de d'autres élèves : demander à C. et V. d'aller aider les élèves qui ont des difficultés pour résoudre une tâche par exemple.

Cela est d'autant plus réalisable pour C., qui est un très bon élève, et pour V., qui apprécie beaucoup d'aider les autres. Cela peut également devenir un moteur de démarrage de la tâche : démarrer vite, pour finir vite, pour aller aider vite !

Le travail en binôme est également nécessaire, pour apprendre à ces deux élèves à travailler en groupe, à accepter l'autre, et à respecter la parole de l'autre.

Pour structurer les relations sociales avec leurs pairs, j'ai fait travailler C. en équipe, et lorsqu'il a refusé de travailler avec son équipe, je lui ai expliqué que cela lui arrivera souvent dans sa vie, de devoir travailler avec des personnes qu'il n'aura pas choisies, et qu'il doit donc apprendre à le faire maintenant. J'ai également demandé à C. d'être tuteur d'un de ses amis : il devait l'aider à écrire ses devoirs et ses leçons. Cela le motive beaucoup, il aime aider et se sentir important. Il travaille ainsi beaucoup plus vite car il est motivé et sait qu'il a une responsabilité.

De la même manière, V. était tuteur d'une camarade qu'il apprécie beaucoup. Etant en situation de handicap elle a besoin que quelqu'un porte son cartable, et V. s'en est donc chargé.

Pour finir sur les outils proposés par CAP école inclusive, il s'agit d'utiliser « *la sanction comme élément parmi d'autres*¹² ».

En effet, l'enseignant est souvent tenté de limiter les punitions avec les élèves à comportements difficiles, car celles-ci ne fonctionnent pas toujours, et en viennent à stigmatiser ces élèves.

Cependant, afin d'apprendre à V. et C. à respecter l'adulte, à ne plus rentrer dans la provocation, l'enseignant se doit d'avoir une posture irréprochable.

C'est-à-dire qu'il doit donner à ces élèves des « *règles explicites*¹² » et fixes (au moins au début), afin qu'ils aient un repère à respecter. L'enseignant doit rester « *cohérent dans la manière de les*

*appliquer*¹² », sans « déroger aux règles essentielles qui ont été expliquées à l'enfant.¹² » Cela est surtout essentiel pour V., qui est très sensible à l'injustice. L'enseignant se doit donc d'être un repère, une figure de justice irréprochable.

Par ailleurs, il est parfois nécessaire de sanctionner les enfants lorsqu'ils dérogent aux règles, et surtout si celui-ci a un comportement agressif ou destructeur. L'enseignant ne doit jamais ignorer ce genre de comportement, que peut avoir C. notamment.

En classe, j'ai essayé d'être linéaire dans ma posture d'enseignante : je leur donnais un avertissement à chaque fois qu'ils parlaient sans lever la main, ou à chaque fois qu'ils se levaient, afin qu'ils comprennent quelles sont les règles à adopter. Au bout du troisième, ils devaient aller dans leur classe d'accueil pour se calmer et terminer le travail. Quand ils étaient au deuxième avertissement, je leur rappelais ce qu'il se passe au troisième, afin qu'ils essaient de se calmer. Puis, avant qu'ils ne sortent, je leur expliquais en tête-à-tête qu'ils doivent aller dans une autre classe pour travailler tranquillement, se calmer et pour pouvoir revenir dans leur classe ensuite.

3) Les outils proposés par les auteurs

Afin de présenter un panel d'outils le plus exhaustif possible, il convient maintenant d'aller chercher du côté des auteurs.

Pour commencer, afin de valoriser V. et C. dans leurs réussites, et ainsi leur prouver qu'ils sont capables d'avoir un rôle d'apprenant, j'ai pris appui sur les travaux de Bruno Hourst, et les outils qu'ils présente dans son livre J'aide mon enfant à développer son estime de soi.

L'un de ces outils est appelé le « *Calendrier de fierté*¹³ ». L'élève dispose d'un calendrier sur lequel il écrit chaque jour un « *évènement particulier dont il peut être fier*¹³ ». Cet évènement n'est pas forcément en rapport avec l'école, car il convient bien entendu de favoriser l'estime de soi dans la vie de tous les jours, donc au-delà du domaine scolaire. Ce travail doit donc être poursuivi avec la famille de l'enfant pour qu'il soit efficace.

Hourst pose comme exemples de réussites : « *J'ai fait une tarte aux pommes avec Maman, et elle était bonne*¹³ », ou encore « *J'ai eu une bonne note à ma dictée de mots*¹³ ».

Cette solution paraît donc envisageable à mettre en place en classe entière, et adaptée à V. et C.. Cela leur permettrait en effet d'être valorisés dans leur progression vers un rôle d'apprenant. Qui

¹³J'aide mon enfant à développer son estime de soi, Bruno Hourst, 2012

plus est, cela serait bénéfique à la classe entière, car chacun d'entre nous a besoin de sentir qu'il réussit dans quelque chose.

Une autre solution proposée par Bruno Hourst paraît adaptée à l'objectif de conserver les relations sociales que V. et C. entretiennent avec leurs camarades de classe. Plus que cela, il s'agira également de limiter les gestes de violence que peut effectuer C. envers ses camarades. En effet, ces relations ne peuvent être qu'améliorées grâce à la communication.

Pour cela, Hourst propose un outil appelé le « *Circle time*¹³ ». Il s'agit de « *mettre un groupe de personnes en cercle, et de leur proposer un thème*¹³ ». Il peut s'agir de finir une phrase comme « *Mon sentiment en venant à l'école ce matin...*¹³ », ou encore « *j'aime les gens qui...*¹³ ».

Ce projet permettrait à chacun de s'exprimer, de savoir qu'il est apprécié d'autrui, que chacun a sa place dans la classe. Il serait ainsi bénéfique pour C., qui prendrait conscience qu'il n'a pas besoin d'être violent pour retenir l'attention de ses camarades. De la même manière, cela serait bénéfique pour la classe entière.

Ces deux outils, qui sont à mettre en place dans la classe entière, auraient l'avantage de ne pas concerner que V. et C., et ainsi de ne pas les stigmatiser.

Enfin, un autre auteur rejoint le point de vue de Bruno Hourst. Il s'agit de Slavin, « *psychologue américain qui étudie les questions éducatives et académiques*¹⁴ ». Ce dernier ajoute dans son livre L'apprentissage coopératif, pourquoi ça marche ? que « *l'apprentissage coopératif augmente les performances des élèves, et ceci quel que soit le point de vue théorique pris en compte : motivationnel, de cohésion sociale*¹⁵ ».

Selon lui, il est donc primordial de privilégier des projets de classe pour apprendre, car ils augmentent la motivation de chacun ainsi que la communication entre les élèves, la reconnaissance et la cohésion de groupe. Tout ceci, permettant par la suite d'améliorer les relations sociales de V. et C. avec leurs pairs, en limitant la violence et en favorisant la communication, pour ainsi installer un climat de classe plus serein et soudé, et donc davantage propice aux apprentissages.

Un projet de classe pourrait donc être envisagé, afin de consolider la communication entre les élèves, et la cohésion sociale de la classe.

¹⁴Wikipédia :

<https://www.google.com/search?q=robert+slavin&oq=robert+slavin&aqs=chrome..69i57j46j0i22i30j0i10i22i30j0i22i30l4.4265j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

¹⁵Des projets pour mieux apprendre ?, dossier d'actualité veille et analyses • n° 82 • Février 2013
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>

Dans les outils proposés par les auteurs, celui du calendrier de fiertés sera utilisé en classe. Par ailleurs, je mettrai en place davantage de travaux de groupe, afin de favoriser l'apprentissage coopératif comme le préconise Slavin. Pour cela, les séances de sciences seront organisées en groupe, et le tutorat entre élèves sera privilégié le plus souvent possible. Cela devrait permettre à V. et C. d'apprendre à travailler en équipe, ainsi que d'aider leurs camarades et de se sentir valorisés pour cela.

Pour finir, les séances d'EMC sont un bon moyen de créer une cohésion de groupe. C'est pourquoi, j'ai choisi de créer plusieurs séances autour de la différence, afin de rapprocher les élèves de la classe à l'aide d'un travail collectif.

Tous les outils proposés par l'école, les auteurs, ou par CAP école inclusive ont été, pour la plupart, mis en place en classe par moi-même, afin que V. et C. puissent entrer dans leur rôle d'apprenant. Cependant, comme dit plus tôt, il est indispensable que la famille des élèves et l'autre enseignante de la classe poursuivent ces outils (dans la mesure du possible), pour améliorer l'efficacité de ceux-ci, sans quoi, les résultats risquent d'en être amoindris, voire à peine perceptibles.

III. L'analyse des résultats et les améliorations à acquérir

Dans cette dernière partie, les résultats des outils mis en place seront présentés. Il conviendra donc d'exposer les améliorations, mais également ce qui n'a pas fonctionné, ainsi que les objectifs que V. et C. doivent encore atteindre à la fin de cette année scolaire.

1) Les résultats obtenus par les outils de l'école

Tout d'abord, les résultats des outils conseillés par l'école seront présentés.

En ce qui concerne le contrat de comportement, il a permis à V. et C. de percevoir précisément ce qu'ils doivent améliorer dans leur comportement : soit le fait de respecter la prise de parole (lever le doigt et attendre d'être interrogé), de se ranger correctement et en même temps que les autres, et de ne pas se lever en classe (ou de ne pas embêter ses camarades pour V.). De plus, les élèves peuvent visualiser leurs progrès, lors de l'amélioration de leurs notes notamment.

Cela maintient également leur motivation, car ils savent que s'ils n'ont pas été irréprochables le matin, ils peuvent quand même s'améliorer l'après-midi par exemple.

Cependant, cela a créé une sorte de compétition entre eux. En effet, ils cherchaient à savoir les résultats de l'autre. Pour autant, ils ne cherchaient pas à se surpasser pour « faire mieux que l'autre ». Il ne s'agissait donc pas d'une compétition amenant à une stimulation positive. Ils ne perçoivent peut-être pas le bon sens du contrat : ils cherchent davantage à ce que l'autre ait de mauvais résultats, plutôt que d'essayer d'améliorer leurs propres résultats.

Par ailleurs, à la moindre erreur de l'un, l'autre le faisait remarquer à l'enseignant. De ce fait, cela favorisait l'agitation des deux élèves. De plus, les remarques des élèves étant à l'oral devant le reste de la classe, elles mènent à une certaine stigmatisation de ces élèves.

Pour finir sur les résultats du bilan de comportement, la continuité n'a pas été faite par la seconde enseignante. Les progrès n'ont donc pas pu être perçus par V. et C., ni par leurs familles.

Lors de mon retour en classe, je n'ai pas poursuivi l'utilisation de ce bilan de comportement volontairement. En effet, je souhaitais voir si C. et V. avaient encore besoin d'un tel outil de suivi, et il s'avère qu'il n'a pas été indispensable. Au départ, j'ai fait ce choix pour éviter de les stigmatiser et essayer de leur faire respecter les règles du contrat sans ce contrat. Cela avait pour but de les valoriser, et de leur montrer qu'ils progressent car ils n'ont plus besoin de ce contrat pour respecter

certaines règles. Sans ce contrat, les résultats sont restés constants : il n'y a pas eu de poursuite dans les progrès, mais ils ont conservé les acquis. Le contrat n'a donc pas été réutilisé.

Pour continuer sur les outils de l'école, la classe d'accueil est un outil très efficace, mais présentant également beaucoup d'inconvénients.

En effet, de réels progrès ont été perçus par les élèves en peu de temps (2 semaines) : respect des règles de la prise de parole grandement amélioré, déplacements en classe quasiment interrompus. Ils revenaient de leur classe d'accueil plus calmes et apaisés.

Néanmoins, cette procédure stigmatise grandement les élèves. En effet, ils doivent être accompagnés par un élève lorsqu'ils vont dans leur classe d'accueil. Les autres élèves de la classe étaient donc très (trop) volontaires pour les accompagner dans leur classe.

Par ailleurs, cela engendre beaucoup d'énerverment chez V. et C. : ils perçoivent cette procédure comme une sanction, et non comme un moyen de se calmer, et de s'apaiser. Elle mène ainsi parfois à des pleurs, de la colère, et surtout de la gêne.

D'autre part, le suivi des activités de la classe par V. et C. en est fortement impacté. En effet, même s'ils emportent du travail à faire dans leur classe d'accueil, ils manquent certaines consignes, certaines corrections, des informations importantes. Pour le moment cela ne s'est par remarqué, mais cela pourrait impacter le niveau scolaire de ces élèves.

Pour finir sur les inconvénients de cette procédure, elle crée de l'agitation dans la classe, une perte de temps pour les autres élèves, et surtout peut mettre à mal l'autorité de l'enseignant. Effectivement, les enfants peuvent percevoir le fait d'envoyer les élèves chez un autre enseignant comme un manque d'autorité.

Enfin, la continuité dans l'apprentissage d'un comportement approprié a été poursuivie par les animateurs sur les temps de récréation et par les familles respectives de V. et C.. Cela s'est remarqué notamment au retour de la cantine, car V. et C. sont plus calmes.

Cependant, j'ai constaté que malgré les outils utilisés pour apaiser V., cela ne fonctionnait pas toujours. J'ai alors contacté une nouvelle fois la famille de V., qui m'a appris qu'ils avaient de gros soucis familiaux qui impactent son comportement en classe : sa sœur est atteinte d'autisme et fait de grosses crises tous les soirs depuis 2 mois. Les parents vont jusqu'à contacter la police et les pompiers pour pouvoir la calmer. V. étant au cœur de cela, je comprends mieux que les résultats de ses efforts pour s'apaiser ne soient pas à la hauteur de nos espérances. Cependant, cela m'a permis

de voir que la famille de V. continue d'assurer la continuité dans l'apprentissage d'un comportement approprié.

2) Les résultats obtenus par les outils de CAP école inclusive

Le premier outil de CAP école inclusive que j'ai utilisé porte sur les responsabilités à donner aux élèves. En effet, cela est tout à fait accessible à mettre en place, et peut se révéler très bénéfique dans la valorisation de l'élève.

Les résultats ont été prometteurs, car l'idée d'avoir une responsabilité qu'ils souhaitent motive beaucoup V. et C.. Par exemple, j'avais promis à V. qu'il pourrait essayer de faire le rôle du xylophone pour maintenir le silence s'il était sage. Pour le récompenser de sa bonne conduite, je lui ai laissé cette responsabilité et cela a bien fonctionné : il prenait son rôle au sérieux et n'utilisait pas le xylophone à tort et à travers, mais seulement pour maintenir le calme.

Cependant, si les élèves ne se taisaient pas tout de suite, il se déplaçait dans la classe pour qu'ils entendent mieux le xylophone. Cela l'impacte donc dans ses apprentissages dès lors qu'il doit se déplacer. Par ailleurs, V. étant très volontaire pour faire respecter les règles, il tapotait sur le xylophone au moindre bruit. Il doit donc apprendre à l'utiliser seulement lorsque le bruit est trop important, et non pas au moindre faux pas de ses camarades.

En ce qui concerne le rôle attribué à C., celui-ci aussi a été bénéfique, mais davantage dans la gestion de la tâche que dans la valorisation. En effet, il a des difficultés à démarrer une tâche habituellement. Cependant, il avait le rôle d'écrire les devoirs de son camarade et de lui-même. De ce fait, la première fois, il s'est mis très vite au travail afin de terminer en même temps que tout le monde. Néanmoins dès la deuxième fois, il a retrouvé ses habitudes de démarrer plus tardivement et a donc mis davantage de temps que d'habitude à écrire les devoirs dans deux agendas différents.

D'autre part, les résultats de la valorisation des élèves lorsqu'ils ont été calmes et lorsqu'ils ont bien fait un exercice ont été perçus. En effet, dès lors que V. ou C. commençaient à s'agiter, je leur rappelais qu'ils étaient capables de rester calmes, qu'ils l'avaient très bien fait tel ou tel jour, et cela les motivait à retrouver cette attitude d'apprenant.

Parfois, cela ne fonctionnait pas pour C., qui « *se fiche d'être dans le vert* », d'après ses termes, au niveau du comportement.

Par ailleurs, pour V., cela ne durait pas toujours très longtemps, dans les cas où son agitation n'était pas volontaire mais bien due à son TDAH ou à ses problèmes familiaux.

Ensuite, les résultats les plus probants sont sans doute ceux obtenus sur l'organisation de la tâche.

En effet, V. et C. se mettent au travail en moins de 3 minutes (contre 5 minutes ou plus auparavant), et commencent à prendre l'habitude de ranger leur matériel, leurs feuilles, etc.

De la même façon, ils parviennent à arrêter leur activité beaucoup plus rapidement qu'auparavant. Même en ce qui concerne la lecture pour C., chose qui n'était pas aisée. Mais grâce au chronomètre, cela lui donne une limite de temps, et il parvient à la respecter.

Bien entendu, il faut sans cesse leur rappeler de se mettre au travail, leur répéter où ranger, coller telle ou telle feuille, leur rappeler ce qu'ils doivent mettre dans leur cartable pour les devoirs, mais il y a un réel progrès, à poursuivre.

Peut-être serait-il bénéfique de ritualiser davantage d'activités, afin qu'ils puissent anticiper le matériel à sortir, ou se rendre compte de la durée du temps qu'ils ont pour chaque activité.

L'isolement au fond de la classe pour que V. puisse aller lire a été un franc succès. Cela le calmait énormément, et lorsqu'il revenait pour faire son travail, il était beaucoup plus concentré.

D'un autre côté, cela a également posé plusieurs soucis. Le premier étant que C. ne comprenait pas pourquoi V. pouvait lire au lieu de faire un exercice, et souhaitait lire lui aussi. Il fallait donc lui expliquer que V. avait besoin de cela pour s'apaiser, alors que lui devait travailler. Par ailleurs, nous avons accueillis presque tous les jours des élèves des autres classes, et donc, lorsque V. devait aller au fond de la classe pour lire et se calmer, il lui arrivait de discuter avec ces élèves à la place de lire.

Mais dans l'ensemble, la lecture est indispensable pour que V. puisse se canaliser.

La lecture permettait également à C. de rester calme, cependant, il ne parvient pas encore à trouver les bons moments pour lire. En effet, il peut lire lors de l'énonciation de la consigne, où lorsque je lis une histoire à la classe, il lit son histoire au lieu d'écouter. Il lit également lors des séances d'arts plastiques pour ne pas dessiner. Il doit donc apprendre à trouver à quel moment il peut lire ou non, en mettant en place des rituels par exemple.

En ce qui concerne la structuration des relations sociales avec leurs pairs, les résultats ne sont pas très concluants. Cela est sûrement dû à leurs difficultés familiales respectives, et à la

colère qu'ils accumulent donc en eux. Par ailleurs, leurs camarades ont sûrement attribué à V. et C. une certaine « étiquette », et il leur faudra du temps pour qu'ils s'aperçoivent du changement. Cette étiquette génère donc un cercle vicieux, car V. et C. se sentent sûrement rejetés, et j'imagine que cela ne leur donne pas envie d'être plus gentil avec leurs camarades.

En effet, lors du travail en équipe, C. n'est jamais entrain à cela, et refuse de travailler si un autre élève que lui gère le groupe. Cependant, il est parvenu à réaliser un travail en équipe avec un but commun, sans abandonner en chemin, et cela est donc positif.

Par ailleurs, l'équipe constituée comportait C., V. et un autre élève très actif. Cela aurait donc pu être compliqué à gérer, et ils auraient pu s'amuser ensemble plutôt que travailler, mais cela n'est pas arrivé. Ils ont coopéré et réalisé la tâche demandée. Il est donc peut-être bénéfique de mettre dans la même équipe ces élèves-ci.

De plus, la mise en place du tutorat pour C. et pour V. est quelque chose à poursuivre, car grâce à cela ils se sentent utiles auprès de leurs pairs, et, par la même occasion, sont occupés par une tâche importante pour eux. Ainsi, ils sont concentrés et ne se dissipent pas.

Enfin, en ce qui concerne la linéarité de ma posture d'enseignante, cela a aussi été bénéfique.

Avoir un avertissement pour chaque erreur a permis à ces élèves de comprendre comment ils doivent agir en classe.

Cependant, cela reste fatigant de les reprendre à chaque erreur, cela interrompt aussi trop souvent la classe, et surtout, cela est stigmatisant pour eux, car leurs prénoms sont souvent prononcés et ils sont souvent repris devant la classe.

Par ailleurs, lorsqu'il faut leur demander de sortir dans leur classe d'accueil, V. et C. se mettent souvent à pleurer. Cela a un côté positif : cela veut dire qu'ils sont contents d'être dans leur classe, et qu'ils ne veulent pas la quitter. Mais d'un autre côté, cela est assez difficile et stigmatisant pour eux.

De manière générale, les résultats obtenus grâce aux outils de l'école CAP inclusive sont prometteurs. V. et C. entrent un peu plus chaque jour dans leur rôle d'apprenant.

Cependant, les outils mis en place peuvent être améliorés, de façon à ce que les élèves se rapprochent davantage d'un comportement attendu par un enseignant.

3) Les résultats des outils proposés par les auteurs

Le calendrier de fiertés est un bon outil pour la valorisation. En effet, j'ai pu lire « *j'ai été dans le vert deux fois cette semaine* » dans le calendrier de C., ainsi que « *je n'ai reçu aucun avertissement ce matin* » pour V.. Ce calendrier est donc valorisant pour eux car ils peuvent transcrire leurs réussites, mais c'est également une source de motivation, dans la mesure où ils savaient à l'avance ce qu'ils voulaient écrire dedans (par exemple, j'ai été dans le vert aujourd'hui), et qu'ils ont donc adopté le bon comportement pour l'obtenir et pour pouvoir l'écrire.

D'autre part, comme dit précédemment, les travaux en équipe lors des séances de sciences et d'EMC ont été bénéfiques, car V. et C. sont parvenus à collaborer avec leurs camarades sans divaguer du sujet et sans abandonner ou s'énerver auprès de leurs coéquipiers.

Ce travail est à poursuivre, car quelques séances de travail de groupe ne suffiront pas à leur apprendre comment travailler en équipe.

Pour terminer, j'exposerai les résultats obtenus par les séances d'EMC axées sur la différence. Elles ont été utiles, dans le sens où, même si les séances ne portaient pas sur V. et C. en particulier, les élèves de la classe ont appris à s'accepter les uns les autres, avec leurs différences, leurs qualités et leurs défauts, et j'ai pu ressentir moins de stigmatisation de la part des autres élèves envers V. et C..

Les outils des auteurs ont eux aussi été efficaces, et ce, sans réellement d'inconvénients liés à leur utilisation.

4) Les axes d'améliorations des outils et des élèves

Après avoir présenté les outils et les résultats obtenus grâce à ceux-ci, je vais maintenant exposer mon analyse de ces outils, soit ce qui doit être amélioré ou modifié en termes d'utilisation, ainsi que les axes d'amélioration que je dois poursuivre, afin de répondre aux besoins de V. et C..

Tout d'abord, en ce qui concerne les outils proposés par l'école, il serait intéressant d'établir un contrat plus discret, afin que V. et C. ne cherchent plus à connaître les résultats de l'autre, et qu'ils ne soient pas exposés à la stigmatisation. Il faudrait donc organiser un créneau spécifique à chacun (pendant la récréation, pendant l'étude) pour discuter avec eux des résultats du contrat.

De plus, la classe d'accueil risquant de mettre à mal mon autorité d'enseignante, il faudrait que les enseignants d'accueils envoient également leurs élèves dans ma classe, afin de procéder à un « échange », et de montrer que cela ne va pas toujours dans le même sens.

Afin que V. et C. ne perdent pas trop d'informations lorsqu'ils sont dans leur classe d'accueil, il est nécessaire que l'enseignant d'accueil réponde à leurs questions s'ils n'arrivent pas à faire le travail demandé seuls.

Il serait également utile de désigner un rôle d'accompagnateur pour les élèves exclus de la classe, afin qu'il n'y ait pas de « compétition » entre les autres élèves pour les accompagner.

Enfin, pour que V. et C. puissent se libérer et discuter avec un adulte formé de leurs problèmes familiaux respectifs, il me paraît indispensable qu'ils voient la psychologue scolaire. La demande a été formulée auprès de la directrice, qui ne pense pas que cela soit utile. De ce fait, il faut discuter avec les parents des élèves, et leur expliquer qu'il serait bénéfique pour eux qu'ils aient des rendez-vous réguliers avec un psychologue extérieur.

Les outils de CAP école inclusive que j'ai testés pourraient également être améliorés, car chaque outil est adaptable en fonction du besoin de l'enfant.

En ce qui concerne la gestion de la tâche, le chronomètre étant très utile, je souhaite conserver cet outil, mais réduire encore leur temps de mise au travail. Pour cela, je leur laisserai 2 minutes pour commencer la tâche demandée au lieu de 3 minutes actuellement, afin d'atteindre l'objectif que je me suis donné initialement. Afin qu'ils puissent acquérir une méthodologie de gestion de la tâche, je souhaite leur faire prendre conscience de la stratégie à suivre pour qu'ils puissent ensuite se l'approprier, l'améliorer, et surtout la mettre en place seuls, tel un rituel. Par exemple : leur faire émerger par quoi ils doivent commencer avant de débiter une tâche (ranger le matériel non nécessaire, ouvrir le bon cahier, prendre un stylo, ...), ce qu'ils doivent faire ensuite, un peu comme une recette à suivre.

Par ailleurs, le travail de groupe est à poursuivre. Pour que cela fonctionne assurément, je constituerai les équipes de V. et C. avec des camarades qu'ils apprécient, afin qu'ils aient au moins l'envie de travailler en groupe, et petit à petit, je créerai des groupes avec des élèves pour lesquels ils ont moins d'affinités, afin qu'ils élargissent leur cercle d'amis, et qu'ils apprennent également à travailler avec des élèves qu'ils n'apprécient pas forcément.

Pour terminer sur l'amélioration des outils de CAP école inclusive, je poursuivrai le travail sur ma posture d'enseignante : je dois assurer la continuité et la rigueur dans l'application du respect des

règles de la classe, et ceux avec tous les élèves (rester juste), et jusqu'à la fin de l'année. Il me paraît impossible de me relâcher dans l'application du respect des règles de vie de classe, car dès lors que j'essaie, les élèves sortent de leur rôle d'apprenant et affichent des comportements moins appropriés. Pour autant à l'avenir, je veillerai à développer des pratiques inclusives, c'est-à-dire mettre en place un cadre commun pour tous, compréhensible de chacun.

Les outils des auteurs que j'ai testés, comme par exemple le calendrier de fiertés, a permis à plusieurs élèves de travailler sur leur estime d'eux-mêmes. Et même si je n'ai pas constaté la même évolution pour V. et C., je me suis suffisamment approprié l'outil pour le pérenniser dans ma pratique durant les années à venir.

Ainsi, si je constate aujourd'hui que V. et C. ont encore besoin d'aide dans la gestion de la tâche ainsi que dans la structuration de la relation sociale notamment auprès de leurs pairs, il me semble que les outils que j'ai mis en œuvre au fil des séances ont permis à V. et C. de progresser dans leur rôle d'apprenant.

Conclusion

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire, je la retranscris ci-après : **comment je peux instaurer un cadre propice aux apprentissages pour des élèves qui n'ont pas un rôle d'apprenant ?**

Ainsi, grâce à un grand nombre d'outils proposés par l'école d'accueil tels qu'un contrat de comportement, une classe d'accueil, des responsabilités diverses et un suivi avec l'équipe pédagogique et la famille des élèves, grâce à d'autres outils proposés par CAP école inclusive, tels qu'une posture de fermeté bienveillante, la valorisation des élèves, les chronométrer lors de l'entrée dans la tâche, attirer leur attention lors de l'énonciation des consignes, trouver des activités comme la lecture pour apaiser ces élèves, les initier au travail en équipe, privilégier le tutorat, utiliser la sanction pour assurer la continuité pédagogique, ou encore, des outils proposés par les auteurs tels que le calendrier de fiertés, le « circle time », ou l'apprentissage coopératif, grâce à tous ces outils, il est possible d'instaurer un cadre propice aux apprentissages pour des élèves qui n'ont pas un rôle d'apprenant.

En effet, les élèves ont été plus apaisés, plus motivés, ont pris confiance en eux sur leur capacité à rester dans un rôle d'apprenant, et ont progressé dans la rapidité de la mise au travail et dans leur organisation de la tâche, ainsi que dans la compréhension des règles de la vie de classe à respecter. Cependant, malgré ces progrès, les élèves en question ont encore quelques besoins auxquels mes collègues enseignants et moi-même devrons continuer de répondre, afin qu'ils puissent rester dans leur rôle d'apprenant. Ainsi, l'utilisation de ces outils devra être conservée pour qu'ils puissent répondre à ces besoins, mais elle devra également être améliorée et réadaptée à ces élèves. Par exemple, utiliser un contrat de comportement de manière plus discrète, que l'enseignant de la classe d'accueil envoie également ces élèves dans ma classe, et aide mes élèves dans le travail s'ils ont des difficultés, désigner un rôle d'accompagnateur pour les élèves qui doivent aller dans une autre classe, mais également être suivis par un psychologue pour leurs problèmes familiaux, réduire le temps du chronomètre pour accélérer leur mise au travail, poursuivre les travaux de groupe et les mettre en équipe avec des élèves qu'ils apprécient, et surtout, continuer de maintenir la continuité dans mon application du respect des règles de vie de classe et des sanctions associées.

Ainsi, en conservant ces outils et en utilisant les améliorations proposées, je continuerai de répondre aux besoins de V. et C. pour qu'ils puissent rester dans leur rôle d'apprenant et progresser.

Pour finir, ce mémoire m'a aidé à améliorer ma posture d'enseignante, notamment en me déplaçant vers les besoins des élèves, c'est-à-dire en m'adaptant davantage à leurs besoins. La découverte de nouveaux auteurs et de dispositifs comme CAP école inclusive, m'a appris à analyser les besoins des élèves, à mieux comprendre leurs difficultés, et ainsi à développer des pratiques professionnelles plus inclusives. Ce sont des outils précieux pour les années à venir.

Cet écrit et ces élèves m'ont également permis de travailler sur ma posture d'enseignante : d'être plus à l'écoute, d'être moins dans le jugement, d'être plus patiente et inclusive.

En conclusion, tous ces gestes mis au travail, tous ces outils découverts, auront fait évoluer ma perception des missions de l'enseignant, et de ce fait, ont participé à la construction de ma nouvelle identité professionnelle.

Annexes

Annexe n° 1 : Grille d'observation personnalisée de V.

Les langages pour penser et communiquer

Communication expressive
orale

Utilise des phrases avec des expansions

Souvent Parfois Rarement Jamais

Parle de façon intelligible

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte l'ordre des mots dans les phrases

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'exprime verbalement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Compréhension du langage
oral

Comprend un discours ou un récit

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend une consigne orale y compris en contexte bruyant

Souvent Parfois Rarement Jamais

Lecture - Déchiffrage

Lit les mots irréguliers

Souvent Parfois Rarement Jamais

Déchiffre aisément les mots réguliers

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fluidité de la lecture

Peut lire une phrase courte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Lit facilement un stock de mots fréquents

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut lire un texte de quelques lignes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Compréhension du langage écrit

Comprend tous les textes y compris implicites

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend un texte court, simple et explicite

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend une phrase courte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend une consigne écrite

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accès au sens orthographique

Encode des graphies complexes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Encode des graphies simples

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémorise l'orthographe d'usage

Souvent Parfois Rarement Jamais

Production d'écrit

Produit un texte organisé et compréhensible

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut rédiger un texte de quelques lignes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut rédiger une phrase

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut copier un texte de quelques lignes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Interactions sociales

Répond de manière adaptée aux mimiques/intonations et gestes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Est capable de prendre en compte la parole de l'autre

Souvent Parfois Rarement Jamais

Regarde le locuteur

Souvent Parfois Rarement Jamais

Adopte une attitude verbale appropriée (intensité, forme)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte les règles de la prise de parole (politesse, forme)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte d'échanger en dehors de ses centres d'intérêts

Souvent Parfois Rarement Jamais

Reste dans le contexte de la discussion

Souvent Parfois Rarement Jamais

Les méthodes et outils pour apprendre

Gestion de la tâche

Exécute la tâche dans le temps imparti (hors lenteur d'écriture et de lecture)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Travaille seul

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise et anticipe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Reste assis à sa place avec une posture adaptée à la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise matériellement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Exécute une consigne orale double

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut coordonner plusieurs savoir faire pour réaliser une tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Entre facilement dans la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fait attention à son matériel

Souvent Parfois Rarement Jamais

Attention

Sélectionne l'information pertinente d'une consigne

Souvent Parfois Rarement Jamais

Maintient son attention en regroupement ou en travail collectif

Souvent Parfois Rarement Jamais

Maintient son attention sur la durée

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémoire

Mémorise les faits numériques

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémorise une poésie

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémorise une leçon courte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fonctionnement cognitif

Accède aux contenus d'apprentissage de son âge

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fait des déductions/inférences à partir d'un texte ou d'une situation problème

Souvent Parfois Rarement Jamais

Pose des questions, est curieux

Souvent Parfois Rarement Jamais

Relation aux pairs et aux adultes/Adaptation sociale

Communique avec les adultes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Communique avec ses camarades

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte de travailler en groupe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte de changer d'activité dans les séances d'apprentissage

Souvent Parfois Rarement Jamais

Varie ses activités

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte les changements de lieux, de personnes, d'activités

Souvent Parfois Rarement Jamais

Participe aux jeux de cour

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte le contact visuel

Souvent Parfois Rarement Jamais

La formation de la personne et du citoyen

Autonomie

Formule un avis, fait des choix

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se présente à l'heure aux cours

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se déplace et s'installe dans la classe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Est autonome dans les gestes quotidiens (habillage...)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Est autonome dans ses déplacements

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se positionne comme un élève de sa classe d'âge

Souvent Parfois Rarement Jamais

Estime de soi

Admet facilement ses erreurs

Souvent Parfois Rarement Jamais

Identifie ses réussites

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'engage et et persévère face à une tâche nouvelle ou difficile

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se sent en situation de réussite

Souvent Parfois Rarement Jamais

Gestion des émotions

Exprime ses émotions

Souvent Parfois Rarement Jamais

Maîtrise ses émotions

Souvent Parfois Rarement Jamais

Sensorialité

S'autostimule : répète les mêmes gestes, les mêmes jeux, les mêmes comportements (balancement?)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte les variations de luminosité

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte la proximité et le contact physique de façon contrôlée

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte toutes les odeurs

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte toutes sortes de bruits : nuisances sonores, intensité de la voix, mots-stimulis

Souvent Parfois Rarement Jamais

Personnel

S'intègre de façon adaptée dans un groupe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Assure sa sécurité physique

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte ses engagements

Souvent Parfois Rarement Jamais

Réagit de manière adaptée aux remarques de l'adulte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Gère les conflits avec les autres enfants

Souvent Parfois Rarement Jamais

Inter-personnel

Entre en relation avec les autres sans agressivité

Souvent Parfois Rarement Jamais

Entre en relation sans recherche d'attention exclusive

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respect des règles de vie

Accepte les contraintes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte les règles établies

Souvent Parfois Rarement Jamais

Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Mathématiques

Analyse les figures géométriques

Souvent Parfois Rarement Jamais

Manipule les outils pour réaliser des figures géométriques

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut utiliser une calculatrice

Souvent Parfois Rarement Jamais

Résoud un problème

Souvent Parfois Rarement Jamais

Utilise les techniques de pose et de résolution d'opérations

Souvent Parfois Rarement Jamais

Calcule mentalement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Écrit les nombres

Souvent Parfois Rarement Jamais

Lit des nombres

Souvent Parfois Rarement Jamais

Dénombrer

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend la signification des opérations

Souvent Parfois Rarement Jamais

Démarche d'investigation

Mène une démarche d'investigation en intégralité ou en partie

Souvent Parfois Rarement Jamais

Gestes moteurs

Pratique aisément une activité physique

Souvent Parfois Rarement Jamais

Exécute des gestes liés à la motricité fine : dessiner, colorier, découper, coller

Souvent Parfois Rarement Jamais

Coordonne ses gestes (habillage, repas, toilettes)

Souvent Parfois Rarement Jamais

A une posture confortable lors d'une activité

Souvent Parfois Rarement Jamais

Écrit lisiblement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Les représentations du monde et l'activité humaine

L'espace et le temps

S'oriente dans l'espace

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se repère dans le temps

Souvent Parfois Rarement Jamais

Repère des informations visuelles dans un support écrit : tableaux, cartes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Organisations et

représentations du monde

Analyse des représentations iconiques (images, courbes, schémas)

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Annexe n° 2 : Grille d'observation personnalisée de C.

Les langages pour penser et communiquer

Communication expressive
orale

Utilise des phrases avec des expansions

Souvent Parfois Rarement Jamais

Parle de façon intelligible

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte l'ordre des mots dans les phrases

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'exprime verbalement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Compréhension du langage
oral

Comprend un discours ou un récit

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend une consigne orale y compris en contexte bruyant

Souvent Parfois Rarement Jamais

Lecture - Déchiffrage

Lit les mots irréguliers

Souvent Parfois Rarement Jamais

Déchiffre aisément les mots réguliers

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fluidité de la lecture

Peut lire une phrase courte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Lit facilement un stock de mots fréquents

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut lire un texte de quelques lignes

Souvent Parfois Rarement Jamais

**Compréhension du langage
écrit**

Comprend tous les textes y compris implicites

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend un texte court, simple et explicite

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend une phrase courte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Comprend une consigne écrite

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accès au sens orthographique

Encode des graphies complexes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Encode des graphies simples

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémorise l'orthographe d'usage

Souvent Parfois Rarement Jamais

Production d'écrit

Produit un texte organisé et compréhensible

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut rédiger un texte de quelques lignes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut rédiger une phrase

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut copier un texte de quelques lignes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Interactions sociales

Répond de manière adaptée aux mimiques/intonations et gestes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Est capable de prendre en compte la parole de l'autre

Souvent Parfois Rarement Jamais

Regarde le locuteur

Souvent Parfois Rarement Jamais

Adopte une attitude verbale appropriée (intensité, forme)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte les règles de la prise de parole (politesse, forme)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte d'échanger en dehors de ses centres d'intérêts

Souvent Parfois Rarement Jamais

Reste dans le contexte de la discussion

Souvent Parfois Rarement Jamais

Les méthodes et outils pour apprendre

Gestion de la tâche

Exécute la tâche dans le temps imparti (hors lenteur d'écriture et de lecture)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Travaille seul

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise et anticipe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Reste assis à sa place avec une posture adaptée à la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'organise matériellement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Exécute une consigne orale double

Souvent Parfois Rarement Jamais

Peut coordonner plusieurs savoir faire pour réaliser une tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Entre facilement dans la tâche

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fait attention à son matériel

Souvent Parfois Rarement Jamais

Attention

Sélectionne l'information pertinente d'une consigne

Souvent Parfois Rarement Jamais

Maintient son attention en regroupement ou en travail collectif

Souvent Parfois Rarement Jamais

Maintient son attention sur la durée

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémoire

Mémorise les faits numériques

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémorise une poésie

Souvent Parfois Rarement Jamais

Mémorise une leçon courte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fonctionnement cognitif

Accède aux contenus d'apprentissage de son âge

Souvent Parfois Rarement Jamais

Fait des déductions/inférences à partir d'un texte ou d'une situation problème

Souvent Parfois Rarement Jamais

Pose des questions, est curieux

Souvent Parfois Rarement Jamais

Relation aux pairs et aux adultes/Adaptation sociale

Communique avec les adultes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Communique avec ses camarades

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte de travailler en groupe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte de changer d'activité dans les séances d'apprentissage

Souvent Parfois Rarement Jamais

Varie ses activités

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte les changements de lieux, de personnes, d'activités

Souvent Parfois Rarement Jamais

Participe aux jeux de cour

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte le contact visuel

Souvent Parfois Rarement Jamais

La formation de la personne et du citoyen

Autonomie

Formule un avis, fait des choix

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se présente à l'heure aux cours

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se déplace et s'installe dans la classe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Est autonome dans les gestes quotidiens (habillage...)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Est autonome dans ses déplacements

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se positionne comme un élève de sa classe d'âge

Souvent Parfois Rarement Jamais

Estime de soi

Admet facilement ses erreurs

Souvent Parfois Rarement Jamais

Identifie ses réussites

Souvent Parfois Rarement Jamais

S'engage et et persévère face à une tâche nouvelle ou difficile

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se sent en situation de réussite

Souvent Parfois Rarement Jamais

Gestion des émotions

Exprime ses émotions

Souvent Parfois Rarement Jamais

Maîtrise ses émotions

Souvent Parfois Rarement Jamais

Sensorialité

S'autostimule : répète les mêmes gestes, les mêmes jeux, les mêmes comportements (balancement?)

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte les variations de luminosité

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte la proximité et le contact physique de façon contrôlée

Souvent Parfois Rarement Jamais

Accepte toutes les odeurs

Souvent Parfois Rarement Jamais

**Accepte toutes sortes de bruits : nuisances sonores, intensité de la voix,
mots-stimulis**

Souvent Parfois Rarement Jamais

Personnel

S'intègre de façon adaptée dans un groupe

Souvent Parfois Rarement Jamais

Assure sa sécurité physique

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte ses engagements

Souvent Parfois Rarement Jamais

Réagit de manière adaptée aux remarques de l'adulte

Souvent Parfois Rarement Jamais

Gère les conflits avec les autres enfants

Souvent Parfois Rarement Jamais

Inter-personnel

Entre en relation avec les autres sans agressivité

Souvent Parfois Rarement Jamais

Entre en relation sans recherche d'attention exclusive

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respect des règles de vie

Accepte les contraintes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Respecte les règles établies

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Mathématiques

Analyse les figures géométriques

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Manipule les outils pour réaliser des figures géométriques

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Peut utiliser une calculatrice

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Résoud un problème

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Utilise les techniques de pose et de résolution d'opérations

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Calcule mentalement

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Écrit les nombres

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Lit des nombres

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Dénombrer

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Comprend la signification des opérations

Souvent Parfois Rarement Jamais

Démarche d'investigation

Mène une démarche d'investigation en intégralité ou en partie

Souvent Parfois Rarement Jamais

Gestes moteurs

Pratique aisément une activité physique

Souvent Parfois Rarement Jamais

Exécute des gestes liés à la motricité fine : dessiner, colorier, découper, coller

Souvent Parfois Rarement Jamais

Coordonne ses gestes (habillage, repas, toilettes)

Souvent Parfois Rarement Jamais

A une posture confortable lors d'une activité

Souvent Parfois Rarement Jamais

Écrit lisiblement

Souvent Parfois Rarement Jamais

Les représentations du monde et l'activité humaine

L'espace et le temps

S'oriente dans l'espace

Souvent Parfois Rarement Jamais

Se repère dans le temps

Souvent Parfois Rarement Jamais

Repère des informations visuelles dans un support écrit : tableaux, cartes

Souvent Parfois Rarement Jamais

Organisations et

représentations du monde

Analyse des représentations iconiques (images, courbes, schémas)

Souvent

Parfois

Rarement

Jamais

Sources

1. Sites internet :

- Gouvernement :
<https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>
- HAS :
[https://www.has-sante.fr/jcms/c_2025618/fr/trouble-deficit-de-l-attention-avec-ou-sans-hyperactivite-tdah-reperer-la-souffrance-accompagner-l-enfant-et-la-famille-questions/-reponses#:~:text=Chiffres%20cl%C3%A9s%20%3A,les%203%20\(environ%2017%25\)](https://www.has-sante.fr/jcms/c_2025618/fr/trouble-deficit-de-l-attention-avec-ou-sans-hyperactivite-tdah-reperer-la-souffrance-accompagner-l-enfant-et-la-famille-questions/-reponses#:~:text=Chiffres%20cl%C3%A9s%20%3A,les%203%20(environ%2017%25))
- Réseau Canopé :
[https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/observer.html?tx_cndphandicap_cndphandicap\[action\]=resultGrille&tx_cndphandicap_cndphandicap\[controller\]=Grille&tx_cndphandicap_cndphandicap\[hash\]=\\$2y\\$10\\$.I4Oh0a7NCzTXy9JjBl64eVlit8ELshX/NL6Q3xJf2Ldt5oBE8IOG](https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/observer.html?tx_cndphandicap_cndphandicap[action]=resultGrille&tx_cndphandicap_cndphandicap[controller]=Grille&tx_cndphandicap_cndphandicap[hash]=$2y$10$.I4Oh0a7NCzTXy9JjBl64eVlit8ELshX/NL6Q3xJf2Ldt5oBE8IOG)
- https://www.reseau-canope.fr/service/cap-ecole-inclusive-presentation-et-decouverte.html?gclid=CjwKCAiAudD_BRBXEiwAudakX6GpYuK2nDYib8OzYAz-l1mOrOKCosIXKgjBM86hCSxZz2ISZHfNyRoCu1wQAvD_BwE
- Wikipédia :
<https://www.google.com/search?q=robert+slavin&oq=robert+slavin&aqs=chrome..69i57j46j0i22i30j0i10i22i30j0i22i30l4.4265j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

2. Dossiers internet :

- Ajuster sa posture face aux difficultés à expression comportementale, 1er et 2nd degrés, Structurer la relation sociale
<https://ien-chaumes.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/ajuster-sa-posture.pdf>
- Des projets pour mieux apprendre ?, dossier d'actualité veille et analyses • n° 82 • Février 2013
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>

3. Ouvrages :

- L'ABC de la VAE, Apprenant, Jean-Pierre Gaté, Jean-Pierre Boutinet, ERES, 2009, pp. 77-78.
- Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ? Du discours à la méthode, le Sémaphore, Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre, ERES, 2004
- Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner, Alain Krotenberget Éric Lambert, *Chapitre I. Troubles du comportement : avant de définir, élargir le champ de la réflexion*, Champ social, 2012, pp. 19-52.
- Troubles du comportement en milieu scolaire, Bruno Egron et Stéphane Sarazin, 2018.
- Vers une école inclusive: Regards croisés sur les défis actuels, Lise Gremion, Serge Ramel, Valérie Angelucci, Jean-Claude Kalubi