Le travail de groupe favorise-t-il l'inclusion d'un élève porteur de Troubles Dysfonctionnels de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) ?

Noélie Esperce

▶ **To cite this version:**

Noélie Esperce. Le travail de groupe favorise-t-il l'inclusion d'un élève porteur de Troubles Dysfonctionnels de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) ?. Education. 2023. dumas-04443533

HAL Id: dumas-04443533

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04443533

Submitted on 7 Feb 2024

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

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2022 - 2023

LE TRAVAIL DE GROUPE FAVORISE-T-IL L'INCLUSION D'UN ELEVE PORTEUR DE TROUBLES DYSFONCTIONNELS DE L'ATTENTION AVEC HYPERACTIVITE (TDAH) ?

Noélie ESPERCE

Directrice du mémoire : Mme FIGUERES Florence

Assesseur : Mme VENTRESQUE Françoise

Soutenu en le 15 mai 2023

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Figuères, pour ses conseils, ses encouragements, le temps qu'elle m'a accordé, qui m'ont été précieux lors de l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également Mme Ventresque, pour avoir accepté de faire partie du jury de ma soutenance.

Je voudrais aussi remercier M. Ancely pour son aide et ses conseils méthodologiques, indispensables pour la rédaction de ce mémoire.

Je remercie les élèves qui ont accepté de participer à mon enquête.

Enfin, je voudrais remercier ma famille pour leurs nombreux encouragements, leur aide et leur soutien sans faille.

RESUME

Cette étude de cas vise à identifier l'intérêt du travail de groupe dans une classe de CM1-CM2 pour l'inclusion d'un élève diagnostiqué avec des troubles dysfonctionnels de l'attention avec hyperactivité. Je souhaite observer l'inclusion de cet élève dans la classe et particulièrement pendant des temps de groupe. Pour réaliser cette enquête, j'ai procédé à plusieurs analyses qualitatives : un entretien semi-dirigé avec l'élève concerné, des sondages avec les autres élèves ainsi que des observations dans la classe et pendant les récréations. Les résultats de cette recherche ont montré que l'inclusion scolaire d'un élève TDAH est très complexe et peut être influencée par différents facteurs.

Mots-clés : *Inclusion, TDAH, travaux de groupe, EABEP, cycle 3*

TABLE DES MATIERES

Introduction 7

Partie 1 - Cadre théorique 8

1. Les Elèves à Besoins Educatifs Particuliers 8

1.1 Les EABEP 8

1.2 Troubles du comportement 8

1.3 Le cas des TDAH 11

2. Travail de groupe 13

2.1 Démarches collaboratives et coopératives 13

2.2 Objectifs et enjeux 14

2.3 Limites 16

3. Inclusion 17

3.1 Passage d'intégration à inclusion 17

3.2 Les bienfaits de l'inclusion scolaire 18

3.3 Les obstacles de l'inclusion scolaire 19

Partie 2 - Cadre méthodologique 21

1. Vers la problématique 21

2. La problématique 21

2.1 Question de recherche 21

2.2 Hypothèses de recherche 22

2.3 Contexte de recherche 22

3. Recueil de données 23

3.1 Première méthode de recherche : les observations 23

3.2 Deuxième méthode de recherche : le sociogramme 24

3.3 Troisième méthode de recherche : le sondage 24

3.4 Quatrième méthode de recherche : les focus groups 24

3.5 Cinquième méthode de recherche : l'entretien 25

4. Corpus de données 25
5. Méthodologie d'analyse des données 26
Partie 3 - Analyse : évolution de l'inclusion de Mathieu 27
1. Début de l'année scolaire 27
1.1 Relations entre les élèves de la classe 28
1.2 Réalisation de travaux par groupes de quatre 28
1.3 Les temps de récréations 31
2. Milieu de l'année scolaire 33
2.1 Le sondage par le dessin : constats et interprétations 33
2.2 Les temps de récréations : constats et interprétations 34
3. Comparaison de l'évolution de l'inclusion de Mathieu 35
Partie 4 : Limites, perspectives de poursuite et apports du projet 38
1. Limites du projet et perspectives de poursuite 38
2. Apport du projet sur le plan personnel 39
Conclusion 40
Liste des acronymes 41
Bibliographie / sitographie 42
Annexes 44

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Schéma représentant les différents troubles du comportement (TDAH : Trouble de l'Attention avec ou sans Hyperactivité ; TC : Trouble des conduites ; TEI : Trouble Explosif Intermittent ; TOP : Trouble Oppositionnel avec Provocation) 9
Figure 2 : Schéma représentant la distinction entre intégration et inclusion 18
Figure 3 : Prises de parole de Mathieu dans le groupe 1..... 29
Figure 4 : Prises de paroles de Mathieu dans le groupe 2 29
Figure 5 : Graphique montrant les prises de paroles de Mathieu dans le groupe 2..... 29
Figure 6 : Graphique montrant les prises de paroles de Mathieu dans le groupe 1 29
Figure 7 : Histogramme empilé représentant les élèves de CM1/CM2 en fonction du nombre de fois où ils ont joué avec Mathieu pendant les six récréations observées en début d'année 32
Figure 8 : Nombre de fois où un élève a été dessiné par un autre élève..... 34
Figure 9 : Histogramme empilé représentant les élèves de CM1/CM2 en fonction du nombre de fois où ils ont joué avec Mathieu pendant les six récréations observées en milieu d'année 34
Figure 10 : Histogramme représentant les choix des élèves concernant les travaux de groupes..... 36

INTRODUCTION

Depuis la loi du 11 février 2005 en faveur de « l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés », la scolarisation en milieu ordinaire des personnes en situations de handicap a considérablement augmenté. En effet, entre les années 2004 et 2012, on a assisté à une hausse de 57% de ces élèves en milieu ordinaire pour une baisse de 19% en IME. Depuis la rentrée 2021, le Ministère de l'Education Nationale compte plus de 400 000 élèves en situation de handicap scolarisés. Cette diversité des profils d'élèves va demander aux enseignants une adaptation et de nouvelles pratiques pédagogiques afin de les accueillir du mieux possible au sein de leur classe.

L'étude a pour objectif de récolter des données sur le travail de groupe et sur la place d'un élève porteur de troubles dysfonctionnels de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) dans une classe multiniveau de CM1/CM2. Le but final étant de déterminer si le travail de groupe favorise l'inclusion des élèves porteurs de TDAH. Pour tenter de répondre à ces questions, des approches qualitatives et quantitatives vont être menées et semblent être pertinentes pour l'aboutissement de ma réflexion. Pour ce faire, tout au long de l'année scolaire, j'ai réalisé des observations avec tous les élèves de CM1/CM2 ainsi qu'un entretien avec l'élève qui est au centre de mon étude afin de connaître la place qu'occupe Mathieu au sein de son groupe classe ainsi que la relation qu'il entretient avec ses pairs.

Dans un premier temps, je présenterai un état de la question sur les élèves à besoin éducatifs particuliers et plus particulièrement des élèves ayant des troubles dysfonctionnels de l'attention avec ou sans hyperactivité. De plus, je présenterai quelques travaux portant sur la question de l'inclusion et du travail de groupe. Dans un second temps, j'expliquerai les dispositifs méthodologiques mis en place pour répondre à ma question de recherche. Dans un troisième temps, je détaillerai les résultats obtenus lors de mes observations, entretien et sondages, que je discuterai en les comparant avec la littérature scientifique. Enfin, je présenterai les implications professionnelles liées à ma question de recherche, et notamment les perspectives d'études qui aurait pu être envisagées.

1. Les Elèves à Besoins Educatifs Particuliers

1.1 Les EABEP

Les Élèves à Besoins Educatifs Particuliers (EABEP) sont des élèves qui sont dans une « situation particulière [...] qui les empêchent ou les gênent dans leurs apprentissages » (OCDE, 1996). Le profil de ces élèves est très divers, ils peuvent avoir des besoins dus à une déficience, dus à une difficulté d'apprentissage ou bien dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles. On va parler d'enfants porteurs de handicap (physiques, moteurs ou mentaux), avec des troubles des apprentissages, en situation familiale ou sociale difficile, intellectuellement précoces (HPI), malades, du voyage, ou enfin, nouvellement arrivés en France (EANA).

Mon mémoire se focalisera exclusivement sur le cas d'élève ayant des troubles du comportement afin que je puisse étayer mes recherches avec mes observations.

1.2 Troubles du comportement

Parmi les EABEP, nous retrouvons les élèves diagnostiqués ayant des troubles du comportement. Ces troubles amènent l'enfant à avoir « d'importantes difficultés à vivre et à respecter le contexte institutionnel » selon l'UNALG (2009) qui est l'union de cinq associations du secteur sanitaire social, médico-social, médico-éducatif et éducatif spécialisé. A la différence des troubles médicalisés, les travaux de Lacroix et Potvin montrent qu'il est primordial de prendre en compte les comportements perturbateurs. En effet, ces derniers sont manifestés par des problèmes de comportements pouvant venir perturber la classe, faire preuve d'intimidation, de violence (physique, mentale ou matérielle) ou de délinquance. Cependant, ce sont des difficultés comportementales qui ne sont pas médicalisées et qui sont passagères. Elles peuvent apparaitre à différents moments de la vie dues à plusieurs causes : divorce, crise d'adolescence, transition d'une école à une autre, etc. (Lacroix & Potvin, 2009). Par conséquent, l'équipe éducative se doit de distinguer un élève ayant des problèmes du comportement à un élève disposant de troubles du comportement.

1.2.1 Les origines

La CIM-10, Classification Internationale des Malades, définit les troubles du comportement comme étant des « affections cliniquement significatives qui se caractérisent par un changement du mode de pensée, de l'humeur (affects) ou du comportement associé

à une détresse psychique et/ou à une altération des fonctions mentales ». On assiste à des comportements soit externalisés soit internalisés. Dans le cas des comportements externalisés, l'enfant peut être agité, impulsif, agressif ou manquer de respect à autrui. En revanche, un comportement internalisé se manifeste par un enfant qui se morfond ou qui reste seul dans son coin.

Les troubles du comportement se divisent en cinq catégories : les Troubles De l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH), le Trouble Oppositionnel avec Provocation (TOP), le Trouble Explosif Intermittent (TEI), les Troubles des Conduites (TC) enfin, des maladies telles que la kleptomanie, la pyromanie, etc.

1.2.2 Les caractéristiques

Bruno Egron, Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés, ainsi que Stéphane Sarazin, coordonnateur pédagogique d'unité d'enseignement, ont établis une liste des différents symptômes dans l'ouvrage *Troubles du comportement en milieu scolaire* définissant un élève atteint de troubles du comportement (Egron & Sarazin, 2018).

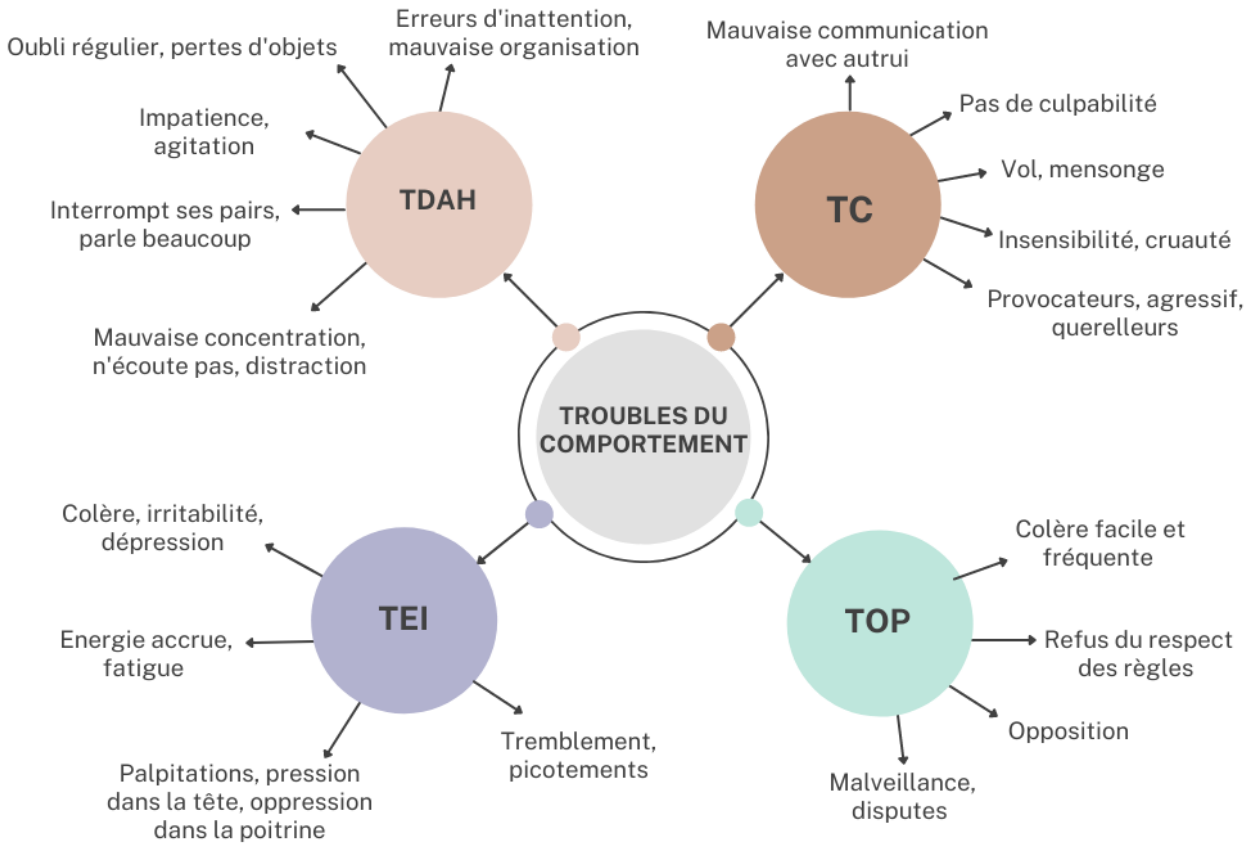


***Figure 1** : Schéma représentant les différents troubles du comportement (TDAH : Trouble de l'Attention avec ou sans Hyperactivité ; TC : Trouble des conduites ; TEI : Trouble Explosif Intermittent ; TOP : Trouble Oppositionnel avec Provocation)*

1.2.3 Les causes

Les chercheurs ont établi quatre facteurs qui sont les causes principales des troubles du comportement : génétiques, sociaux, biopsychosociaux et familiaux.

Au niveau génétique, des hypothèses ont été établies quant à la transmission du gène portant le trouble, d'une génération à une autre. En effet, il pourrait y avoir un dysfonctionnement des neurotransmetteurs. Au niveau social, certains facteurs tels que le niveau socio-économique, la zone urbaine et les mauvaises conditions de vie peuvent être des causes étroitement liées au développement des troubles du comportement. Ensuite, les facteurs biopsychosociaux sont liés à la période prénatale et/ou périnatale qui peuvent avoir des complications : tabagisme et consommation de drogues pendant la grossesse ou l'allaitement, faible poids du nouveau-né, naissance prématurée ou par césarienne, anesthésie durant l'accouchement, etc. Enfin, les enfants qui ont subi une rupture familiale (parents divorcés, famille monoparentale, familles ayant un historique conséquent de troubles psychiatriques ou de nombreux dysfonctionnements familiaux) sont davantage susceptibles d'être touchés par les troubles du comportement.

1.2.4 Les conséquences

Les troubles du comportement peuvent avoir des répercussions présentes et futures qui affectent autant la socialisation de l'enfant que la famille, et il peut également y avoir un impact sur la scolarité.

Roselyne Guilloux, ancienne professeure du second degré et psychologue de l'Education Nationale établit un lien entre l'estime de soi et les troubles des apprentissages. L'estime de soi est définit comme « la perception que tout individu a de soi-même » (Rosenberg, 2015). Cette perception est une vitalité pour l'équilibre psychologique. L'estime de soi va varier en fonction de plusieurs facteurs tel que « le rôle, les besoins, les envies et les évènements du sujet en développement » (Sürig & Purper-Ouakil, 2016). Ainsi, un regard positif envers soi-même amène une certaine sécurité de sorte à confronter les différentes difficultés de la vie. Elle est liée à la confiance en soi et au sentiment de compétences. En revanche, une mauvaise perception entraîne des souffrances internes qui vont créer chez l'individu un blocage quant à son « épanouissement et à l'efficacité de ses actions » (Jendoubi, 2002). La présence d'un TDAH peut alors modifier la construction de l'estime de soi, à cause d'une succession d'échecs à l'école ou de la modification de la vision qu'a le parent sur son enfant (Sürig & Purper-Ouakil, 2016).

1.3 Le cas des TDAH

Après avoir présenté les différentes origines, causes et conséquences des troubles du comportement, je vais poursuivre mes recherches en me spécifiant sur les Troubles Dysfonctionnels de l'Attention avec ou sans Hyperactivité.

1.3.1 Définition

Dans un rapport du 30 septembre 2015, l'Académie Nationale de médecine déclare qu'environ 5% des enfants « en âge scolaire », toutes classes sociales confondues, sont atteints de TDAH. Le Trouble Dysfonctionnel de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) est un trouble neurodéveloppemental plus fréquent, qui touche environ un enfant par classe. Les scientifiques ont mis en évidence un déséquilibre dans le cortex frontal, situé dans le cerveau, entre deux neurotransmetteurs : la dopamine et la noradrénaline. Ce déséquilibre dans le cerveau crée chez l'enfant une submersion de stimuli que le cerveau ne peut prendre en compte. Par conséquent, la globalité de ses apprentissages va être impactée, puisque ce trouble va affecter l'ensemble des matières scolaires suivi par l'élève. Ainsi, il va faire face à des difficultés psycho-relationnelles.

Il est associé à trois dimensions cliniques : inattention, impulsivité et hyperactivité. L'inattention, c'est la difficulté à rester concentré lors d'une activité. L'enfant est rapidement distrait et il a des difficultés dans son organisation et dans les consignes qui lui sont données. L'impulsivité verbale, motrice et sociale vont apparaître chez un enfant qui va « réagir avant de réfléchir » (INSHEA, 2015). L'enfant ne mesure pas les conséquences de ces actes. De plus, au niveau cognitif, il a tendance à vouloir aller trop vite, et donc il ne développe pas la totalité de ces capacités de raisonnement. L'hyperactivité est le symptôme le plus évident chez un enfant touché par les TDAH. Il est constamment en mouvement, a du mal à rester à sa place, touche à tout dans la classe. Il a tendance à beaucoup bavarder avec les élèves dans son entourage.

Finalement, lorsque des enfants sont atteints de TDAH, leur estime de soi est souvent faible, voire inexistante, et l'enfant a un sentiment de compétences limitées. La faible estime de soi va avoir un impact important quant à l'intégration de l'enfant dans sa classe et dans la société. Il va avoir du mal à s'affirmer, à se faire comprendre. Il peut également ne pas savoir lire ou écrire, et par conséquent, les notes obtenues vont lui procurer une mauvaise vision de lui-même, ainsi qu'une peur de décevoir son entourage (parents, enseignants, etc.). Malgré les nombreux aménagements mis à leur disposition pour s'adapter à leurs problématiques, ces élèves se sentent différents des autres. Ils « doivent fournir toujours

plus d'efforts pour peu de réussite » (Guilloux, 2020). C'est pour cette raison qu'il va être important de renforcer et préserver leur estime de soi.

John Bowlby définit la théorie de l'attachement comme étant un processus inné se produisant entre un enfant et sa figure d'attachement. Alors, si l'enfant n'évolue pas dans un environnement sécurisant et solide, le lien parent-enfant va être perturbé. Il apparaît alors des conflits dans ce lien tels que des provocations, de l'opposition, la perte de contrôle, etc. (Bowlby, 1989). Dans la situation où le lien parent-enfant est rompu ou complexe, l'enfant peut avoir un rapport à la loi difficile. Il ne voit pas la loi comme « un cadre de vivre ensemble, mais seulement comme une limite à l'expression individuelle » (Egron & Sarazin, 2018).

Plus de 60% des enfants manifestant des TDAH sont aussi atteints de TOP (trouble oppositionnel avec provocation). Il s'agit-là d'une comorbidité chez l'enfant qui est très fréquente.

1.3.2 Aménagements envisagés

De nombreux projets et aménagements sont mis en place au sein de la classe pour que la cohabitation entre les élèves et ses pairs se déroule du mieux possible. L'enseignant est le principal responsable de l'ambiance qui émane dans sa classe et il doit pouvoir s'adapter à la singularité de l'élève. Pour cela, différents aménagements institutionnels vont être nécessaires pour que les élèves présentant des TDAH se sentent le plus en sécurité, envers leurs pairs et leurs apprentissages. Pour ce faire, la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) va d'abord se prononcer sur le handicap de l'enfant. Puis, suivant le degré des besoins, il se verra attribuer certains aménagements : PAI (Projet d'Accueil Individualisé), PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation), PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) ou PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative).

Dans le cas d'un élève atteint de TDAH, il bénéficiera principalement du PPS, du Geva-Sco ou du PAP. Le Geva-sco est un outil permettant de collecter les informations sur l'élève et qui permettra d'évaluer ses besoins. Dans la plupart des cas, c'est un outil qui concerne les élèves n'ayant pas encore de PPS. Le PPS, est un rapport précisant les aménagements et les adaptations pédagogiques dont l'élève a besoin, conformément à la loi de 2005, une fois que la MDPH a étudié le profil de l'élève. Enfin, le PAP est un outil de suivi présentant les difficultés scolaires de l'élève suite à des troubles des apprentissages. Il permet d'établir l'accompagnement et les adaptations dont il a besoin au niveau pédagogique. Selon le rapport d'un atelier intitulé « les enfants et les jeunes à besoins spécifiques », plusieurs

aménagements sont proposés : l'espace, le temps, l'organisation, la responsabilité, et les relations sociales.

2. Travail de groupe

La plateforme de création et d'accompagnement pédagogiques Réseau Canopé présente le travail de groupe comme étant une forme sociale de travail. Il s'agit d'un groupe d'élèves travaillant sur un même projet, de façon responsable, en laissant généralement aux élèves leur « propre espace d'application ».

L'article L. 111.1 du Code de l'Éducation stipule que « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves ». Ainsi, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture attribue une importance particulière aux méthodes et outils pour apprendre (domaine 2) qui cherche à « impliquer dans le travail commun, la recherche et la coopération » mais également à la formation de la personne et du citoyen (domaine 3) où « l'esprit de coopération est encouragé ».

On distinguera les différentes démarches à l'origine du travail de groupe, ainsi que les multiples objectifs et les limites rencontrées.

2.1 Démarches collaboratives et coopératives

2.1.1 Démarches coopératives

Les démarches coopératives, communément appelés pédagogies coopératives, sont des processus qui vont conduire un groupe de personnes à travailler, agir et apprendre en collectif pour arriver à un objectif final. Elles sont issues de l'éducation nouvelle qui est un courant pédagogique dans lequel les élèves participent activement à leur formation. Plusieurs pédagogues sont à l'origine de ces pédagogies, tels que Dewey, qui a développé le « Learning by doing », se traduisant par « Apprendre en faisant ». Il est le premier à lancer l'idée de coopération. Pour lui, l'école est « une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer, les conduisant à l'habitude de réfléchir de façon critique sur l'expérience vécue dans un cadre de vie communautaire démocratique » (Baudrit, 2005). Freinet, pédagogue français du XXème siècle, reprend par la suite le concept de coopération. Il a mis en place l'imprimerie à l'école ainsi que les correspondances entre élèves de différentes écoles, puis, il a développé le plan de travail personnalisé. Plus récemment,

Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, a rédigé un livre sur les pédagogies coopératives. Selon lui, il est important de mettre en place des jeux dès la rentrée scolaire pour que les enfants apprennent à se connaître et à coopérer afin de développer des attitudes métacognitives (Connac, 2009).

2.1.2 Démarches collaboratives

Ces démarches sont le partage d'un but commun de manière individuelle au départ puis collective à l'arrivée. Du latin *co-labore,* collaborer signifie « travailler ensemble ». Grâce aux apports individuels et aux interactions entre les membres du groupe, un nouvel apprentissage va se construire : les membres vont progresser avec l'autre. Finalement, la collaboration est une sous-catégorie de la coopération, car elle unit parallèlement tous les participants sur un même projet.

2.2 Objectifs et enjeux

La coopération se base sur trois grands fondamentaux de l'école : Vivre ensemble, Apprendre ensemble et Faire ensemble. Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, définit les cinq objectifs attribués au travail de groupe : la socialisation, le monitorat, la finalisation, la confrontation ainsi que l'apprentissage.

La socialisation des individus dans le groupe est un des objectifs qui va susciter le plus d'intérêt vis-à-vis de ma question de recherche. Il s'agit là de l'organisation mise en place pour effectuer un travail commun, au niveau de la gestion du temps mais également au niveau de la coordination des différentes étapes du projet de groupe. C'est alors que les élèves vont apprendre « à faire preuve de compétences dont ils disposent mais qui ne sont pas encore reconnues », ainsi, ils vont aussi développer leur confiance et leur estime de soi. C'est en ce sens que le travail de groupe amènera l'enfant à développer son argumentation et à défendre ses idées. C'est là l'objectif de la confrontation. Cette dernière permet à l'enfant d'une part de justifier les différents points de vue à l'origine d'un « objet commun » et d'autre part d'être à l'écoute des critiques d'autrui ainsi que des différentes conceptions faites par les autres élèves. La confrontation, au sein d'un projet de groupe, favorise le conflit socio-cognitif. Celui-ci a été introduit pour la première fois par Vygotski, psychologue russe. Ce conflit est très important puisqu'il a été prouvé scientifiquement que les élèves apprennent mieux quand ils échangent avec leurs pairs. Il est essentiel de rentrer dans ce conflit avec ses pairs pour faire face à un déséquilibre et déconstruire ses croyances de sorte à accéder à un nouveau raisonnement grâce aux interactions inter-individuelles. C'est pour cela que l'argumentation et le débat permettront la formation du jugement et la rationalité de tout citoyen.

Un autre objectif du travail de groupe est le monitorat, qui est caractérisé par le fait qu'un élève soit considéré comme le moniteur d'autres élèves. Son rôle va être « d'enseigner » à ses pairs, que ce soit dans les groupes hétérogènes pour aider les élèves en difficultés ou pour renforcer leurs acquis « en les ordonnant » (Meirieu, 1999). Cette activité va favoriser le leadership ainsi que le développement des responsabilités individuelles.

Enfin, les deux objectifs finaux sont la finalisation et l'apprentissage. La finalisation renvoie au développement de certains apprentissages, non pas pour le moment présent mais pour les travaux de groupes postérieurs. C'est la confrontation et la remédiation aux difficultés rencontrées qui permet d'accéder à des apprentissages en autonomie à l'avenir, de manière individuelle ou collective. Enfin, l'apprentissage suppose le bon fonctionnement du groupe, l'acquisition des règles et des normes permettant au groupe d'avancer ensemble. De plus, Meirieu insiste sur le fait que l'objectif final d'un travail de groupe est l'appropriation individuelle de connaissances nouvelles, grâce à ce groupe.

Ces objectifs reflètent la théorie du socioconstructivisme, qui est une théorie de l'apprentissage élaboré par Vygotsky. Cette théorie s'appuie sur l'importance des interactions sociales et du rôle de la culture dans la création de connaissances. Le pédagogue atteste que le socioconstructivisme est à l'origine de l'intelligence humaine car les interactions sociales jouent un rôle important dans le développement de la cognition. En effet, l'apprenant qui va réussir est celui qui complètera ses idées avec de nouvelles.

Le travail de groupe est à élaborer de façon multi référentielle. Il est en effet primordial de repérer les différentes approches théoriques qui constituent la dynamique de groupe. Ce concept est à l'origine du psycho-sociologue Kurt Lewin. Il estime que le travail de groupe est efficace lorsque ces trois phases ont été correctement rencontrées par les individus : la phase de recherche et d'exploration, la phase de lancement et d'engagement personnel puis la phase d'appropriation et d'intégration de l'information traitée. Il constate également que le style participatif permet une réelle interaction entre les individus, qui amène à une sociabilisation de l'individu. Il réalise une expérience sur les conduites de changement avec le pouvoir de l'échange et de la discussion. Il découle que la discussion est un facteur de motivation et d'appropriation de connaissances (Lewin, 1992). De plus, le travail de groupe va alors également favoriser la mémorisation à long terme, l'attitude positive dans la discipline étudiée, et ainsi, l'amélioration des apprentissages disciplinaires.

Cependant, nous alors voir que certaines limites viennent se confronter à la mise en place de travaux de groupe, et pour lesquels, l'équipe éducative doit faire preuve de vigilance.

2.3 Limites

Selon l'article *Le travail de groupe* de Jean-Paul Roux, issu des Cahiers pédagogiques, certaines limites émanent du projet de groupe. Que ce soit au niveau organisationnel ou social, l'enseignant peut rencontrer divers problèmes qui vont contribuer à un mauvais fonctionnement du groupe.

Au niveau organisationnel, il faut s'assurer que tous les élèves travaillent. En effet, il est possible de faire face à une mauvaise constitution des groupes, amenant un déséquilibre au sein de celui-ci. Le déséquilibre peut être dû à la formation d'un groupe homogène, c'est-à-dire que les élèves peuvent être regroupés par niveau (les élèves ayant des difficultés sont ensemble, et pareillement pour les élèves ayant des facilités). Dans ce cas-là, le déséquilibre peut se faire au niveau de l'avancé du travail : certains élèves peuvent se retrouver bloqués dans une tâche tandis que l'autre groupe va avancer sans difficulté. Dans le cas où les élèves sont regroupés par niveau, il va de soi que l'enseignant sera davantage présent avec les élèves ayant des difficultés plutôt qu'avec les autres.

En revanche, au niveau social, si les groupes sont formés de manière hétérogène, il peut naître au sein des groupes une forme d'autorité (domination/soumission) entre élèves, ainsi qu'un écart de statut (expert/novice). Les élèves dits « avancés » peuvent prendre le dessus et empêcher à ceux ayant besoin de plus de temps, par exemple, d'avancer ni même de participer. C'est en ce sens que l'enseignant doit s'assurer de la contribution individuelle de chacun, doit veiller à la bonne répartition équitable de la parole dans les groupes, ainsi qu'à une répartition juste des rôles pour ne pas créer d'écart entre les enfants.

Néanmoins, l'objectif du travail de groupe est la responsabilisation des élèves, ce qui tend à être prudent sur l'intervention de l'enseignant pendant le temps de travail, car l'intrusion peut être source de déstabilisation pour les élèves.

Pour les élèves en difficultés scolaires, il va être important de privilégier le monitorat/tutorat, la coopération dans le groupe et principalement le soutien et l'écoute de ses pairs.

Pour les élèves perturbateurs, il faut repérer les causes afin de trouver des stratégies qui permettront à l'élève ainsi qu'à son groupe de ne pas être interrompus. Les causes peuvent être les suivantes : difficultés, tâches difficiles, découragement, etc. Il peut être pertinent de proposer à ces élèves une tâche individuelle qui contribuera à faire avancer la totalité du groupe en aval. Comme vu précédemment, les élèves TDAH ont principalement besoin d'être actifs, ils requièrent de l'attention et manquent d'estime de soi, c'est pour cela que les

responsabiliser leur permettra de ne pas avoir de sentiment d'infériorité et leur permettra de participer au travail demandé, à leur échelle.

Enfin, une dernière limite importante provenant du travail de groupe est la compétition qui peut naître entre les élèves et/ou entre les groupes de travaux. La compétition est propice à un mauvais climat de classe, à de l'individualisme ainsi qu'à un mauvais état d'esprit chez certains enfants, qui pourrait engendrer l'exclusion de certains élèves, se sentant rejetés ou à l'écart des autres.

3. Inclusion

3.1 Passage d'intégration à inclusion

Au cours de ces dernières années, les politiques d'éducation ne cessent d'évoluer. Le Ministère de l'Education Nationale montre une réelle volonté pour inclure peu à peu les personnes en situation de handicap du mieux possible.

C'est le cas pour la question de l'intégration. En effet, en 1982, une circulaire préconise pour la première fois l'admission des personnes en situation de handicap en classe ordinaire. C'est à partir de là que des projets de lois naissent pour développer l'école « pour tous ». En 1989, l'éducation devient alors une priorité nationale et « l'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée » (Loi de l'orientation sur l'éducation, 1989). Quelques années plus tard, l'accroissement des personnes en situation de handicap oblige le Ministère de l'Education Nationale à structurer davantage le milieu éducatif ainsi que l'obligation de scolarisation d'une personne atteinte de handicap dans l'école la plus proche possible (Loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005). Pour faciliter cette intégration, des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) vont connaître le jour, et faciliteront l'organisation et le fonctionnement au sein des équipes pluridisciplinaire. Plus récemment en 2013, la loi de Refondation de l'école intègre le principe d'inclusion scolaire comme étant l'école du 21ème siècle (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013).

Les termes d'intégration et d'inclusion sont souvent confondus. Pour autant, le terme d'inclusion scolaire ne se contente non seulement de la présence physique d'un EABEP en classe, mais surtout de toutes les démarches que l'école met en place pour favoriser à la fois ses apprentissages et sa socialisation. En revanche, l'intégration ne prend pas forcément en compte la singularité de l'élève, c'est à lui de s'adapter à son nouvel environnement et non l'inverse. Nous parlerons dorénavant d'inclusion scolaire.

« Précisons d'entrée de jeu que l'école inclusive n'est pas tant préoccupée par ce qui distingue ou catégorise les apprenants et les apprenantes entre eux, mais plutôt par ce qui les rassemble. » (Rousseau & Bergeron, 2013). L'école inclusive vise à assurer une scolarisation « de qualité à tous les élèves », selon le Ministère de l'Education Nationale. Elle prend en compte la singularité des élèves et leurs besoins éducatifs particuliers de sorte à être juste et profitable pour chacun d'eux. Les élèves, quel que soit leur profil, ont besoin d'avoir le sentiment d'appartenance à un groupe, que ce soit au niveau scolaire ou au niveau sociétal.

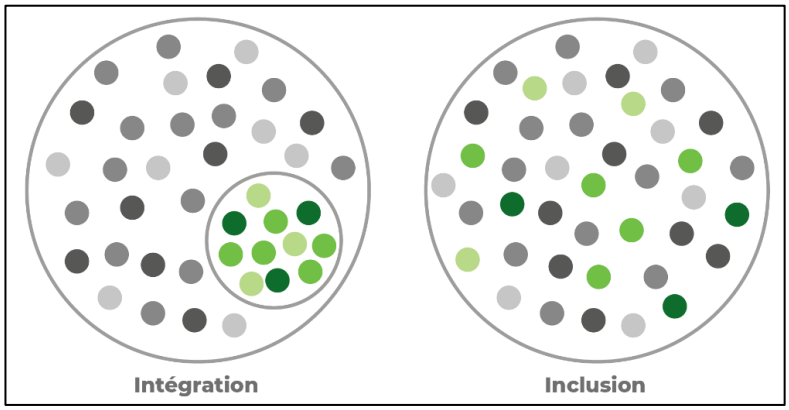


***Figure 2** : Schéma représentant la distinction entre intégration et inclusion*

Effectivement, les établissements scolaires sont associés à des micros-sociétés et où la mission est « l'ouverture à la différence et à la justice sociale » (Ebersold, 2009). C'est alors là la définition de l'inclusion : elle « met l'accent sur les principes qui permettent aux élèves d'être membre à part entière de la communauté éducative ou sur les mécanismes autorisant l'ouverture des établissements scolaires à la diversité » (Uditsky, 1993).

3.2 Les bienfaits de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire va présenter de nombreux bienfaits à la fois pour les élèves, pour les parents ainsi que pour les partenaires éducatifs.

Concernant les élèves, l'inclusion scolaire va leur assurer un meilleur avenir autant dans leur rôle d'élève que dans leur rôle de futur citoyen. L'inclusion scolaire développe la culture d'appartenance, c'est-à-dire qu'elle va viser à prendre connaissance des différences individuelles, mettre en valeur les talents de chacun et ressortir le meilleur d'eux. C'est dans cette optique que l'inclusion va développer des amitiés qui ont l'occasion de faire grandir l'enfant, lui offrir un large cercle d'appui social. L'inclusion, c'est également égalité pour : les élèves bénéficient d'un même accès à l'école, avec les mêmes enseignants sur les mêmes apprentissages.

Un des moyens visant à assurer l'inclusion en classe est le travail de groupe ou les projets de groupe. Ces travaux amèneront les élèves à travailler sur des objectifs individuels avec d'autres élèves. C'est un point essentiel qui rejoint la partie précédente sur le travail de groupe. Elle les prépare au monde extérieur, à la vie en communauté. Elle leur fait accepter dès le plus jeune âge les différences sociales existantes, par le biais des apprentissages, des jeux, des temps de vie quotidienne en classe mais elle réduit également en conséquence le harcèlement et l'intimidation.

Pour l'enseignant, l'inclusion scolaire va lui permettre de bénéficier de l'aide de professionnels extérieurs. Les échanges avec l'équipe éducative lui apporteront une grande richesse sur le plan pédagogique. Il devra penser et mettre en œuvre des séances différenciées en fonction des profils d'élèves.

Enfin, les parents ont un rôle bien particulier à tenir pour rendre l'inclusion de leur enfant en situation de handicap plus efficiente. En effet, ils doivent entretenir avec les partenaires éducatifs une relation permettant à leur enfant d'être au mieux insérer dans la vie scolaire. Si du côté de l'école, l'éducation inclusive est effective, alors, du côté des parents, la qualité de cette éducation sera encore plus bénéfique à l'enfant. Grâce à cette collaboration parents-école, les parents pourront être plus sensibles et plus réactifs aux besoins de leur enfant, ils se sentiront accompagnés et donc plus confiants avec leurs compétences parentales grâce à cet environnement institutionnel convivial (UNICEF, 2014). Ainsi, en plus d'inclure leur enfant dans la communauté scolaire, ils s'incluront inconsciemment dans la communauté à leur tour.

3.3 Les obstacles de l'inclusion scolaire

Bien que l'inclusion scolaire facilite l'accès aux savoirs pour tous, elle présente des obstacles pouvant empêcher son bon fonctionnement.

On peut d'abord retrouver le manque d'implication des participants. Par exemple, du côté des parents, certains ne se sentent pas concernés par l'éducation qui se passe « en dehors de la maison », ils considèrent que c'est seulement le rôle du maître. Or, il a été démontré que si les deux parties ne s'intéressent pas de la même manière à l'éducation de l'enfant en question, l'inclusion sera inopérante (UNICEF, 2014). De plus, on peut retrouver un manque de volonté du côté de l'enseignant. En effet, la différenciation pédagogique est la clé d'une meilleure inclusion scolaire. Si toutefois, ce dernier ne parvient pas à repenser sa pédagogie et à l'adapter pour son public varié, l'inclusion sera potentiellement inefficace. En revanche, il va de soi qu'une pédagogie innovante demande un temps de travail supplémentaire conséquent (Thomazet, 2006) qui peut rebuter les professionnels concernés. Il faut

anticiper le travail individualisé, gérer les travaux de groupes multiples, etc. Mais il y a aussi un travail qui n'est plus d'ordre scolaire mais d'ordre comportemental qui consiste, par exemple, à aider un élève à tenir toute la journée en classe : c'est particulièrement un cas qui peut se présenter pour des élèves avec TDAH.

Ensuite, les obstacles financiers et géographiques peuvent bouleverser cet enjeu inclusif. Ces deux obstacles sont souvent étroitement liés : des régions ou départements relativement pauvres ne permettent pas de subvenir aux besoins des enfants. La position géographique va quant à elle montrer que souvent, les écoles excentrées des agglomérations présentent peu de partenariats qui pourraient venir en aide aux élèves en difficultés et à l'enseignant tels que le personnel de santé et les AESH principalement. Pour ce qui est de l'ordre financier, les classes sont équipées en fonction du budget des communes (espace et matériel notamment). Nous avons vu dans la première partie que certains outils faciliteraient le temps de classe de certains enfants et, par conséquent, des moments propices à l'inclusion.

Enfin, le manque de formation des enseignants empêche souvent un bon accompagnement des élèves. Ils ne sont pas aussi bien formés qu'un éducateur spécialisé, voire, pas du tout. Les enseignants peuvent ne pas être en mesure d'arriver à caractériser un élève, à savoir ce dont il a réellement besoin ; ce qui est problématique lorsqu'un enseignant adapte sa pédagogie aux élèves.

PARTIE 2 - CADRE METHODOLOGIQUE

1. Vers la problématique

Dans le cadre de mes études afin de devenir professeur des écoles, j'ai eu l'opportunité de faire différents stages, dans différents milieux, avec différents profils d'élèves. Pendant ma troisième année de licence, j'ai observé pendant 6 semaines la prise en charge d'un élève à besoins éducatifs particuliers, et plus précisément, un élève atteint de TDAH. Cette observation s'est déroulée dans une école située à proximité de l'agglomération toulousaine, un milieu où les partenaires éducatifs et sociaux sont plus faciles d'accès et plus nombreux. Depuis, j'ai effectué d'autres stages, tous les uns plus différents que les autres, notamment un stage en dispositif ULIS, qui m'a particulièrement plu. De manière systématique, j'ai porté mon regard vers les EABEP. J'ai observé que la diversité des dispositifs d'aides apportées aux élèves varie en fonction du milieu, qu'il soit urbain ou rural, et par conséquent des dispositifs médicaux et scolaires disponibles, de la personnalité de l'enseignant, du profil de l'élève, de l'hétérogénéité de la classe, etc.

Néanmoins, j'ai remarqué pendant mon stage filé, un dispositif de classe qui se différencie des autres écoles où j'ai pu me rendre : celui du travail de groupe, et de la classe flexible. C'est pour cela que j'ai voulu travailler sur la thématique de l'inclusion et des élèves ayant des TDAH. Cependant, il me semblait plus judicieux de me centrer sur un seul élève, et de voir également son évolution tout au long de l'année scolaire. Ainsi, mon travail va être l'étude de cas d'un élève porteur de TDAH en classe de CM1/CM2 et dont, à première vue, l'inclusion semble complexe. Etant dans un secteur où les partenaires éducatifs et sociaux se font pauvres, il est nécessaire pour l'enseignante d'inclure au mieux cet enfant, et de faire un travail personnel avec lui.

2. La problématique

Le travail de groupe est un dispositif régulièrement mis en place au sein des classes, cependant, permet-il de favoriser l'inclusion des élèves porteurs de troubles dysfonctionnels de l'attention avec hyperactivité ?

2.1 Question de recherche

A la lumière de ma problématique, j'ai établi une question de recherche qui est la suivante :
Comment le travail de groupe peut favoriser l'inclusion d'un élève porteur de TDAH ?

2.2 Hypothèses de recherche

Pour répondre à ma question de recherche, deux hypothèses en découlent :

- Le relationnel entre les élèves joue un rôle dans l'inclusion au sein d'un groupe.
- Le travail de groupe joue un rôle dans l'inclusion au sein de la classe.

2.3 Contexte de recherche

2.3.1 Présentation de l'élève

L'étude de cas que je vais présenter se centre sur un élève nommé Mathieu, âgé de 10 ans. Sa langue maternelle est le marocain. Il vit avec sa mère et sa petite sœur de six ans, qui a un syndrome autistique. Il voit son père en théorie un week-end sur deux.

Un TDAH lui a été diagnostiqué en CE2. Pour l'aider à évoluer, différents dispositifs ont été mis en place. A l'école, d'abord, il bénéficie d'une AESH depuis son entrée en CM1. Elle l'aide à se concentrer, reformuler des consignes, et lui apporte de la méthodologie en lui donnant les différentes étapes d'un travail. En dehors de l'école, il y a eu une prise en charge médicale et médicamenteuse avec un psychostimulant qu'il a rapidement arrêté car cela influait son éveil au quotidien. Néanmoins, il reprend un autre médicament moins puissant cette année. De plus, il est admis au Centre Médico-Psychologique et Hôpital de jour de la ville voisine a raison de deux demi-journées par semaine, dont une pendant le temps scolaire.

3.2.1 Présentation de l'environnement de travail

Cet élève se trouve dans la classe où j'effectue mon stage filé pour mon année de master 2. J'ai choisi de travailler toute l'année dans une classe multiniveau de CM1/CM2 dans un village de la Haute-Vallée de l'Aude. Depuis plusieurs années maintenant, l'enseignante référente a décidé de faire de sa classe, une classe pratiquement flexible. D'origine américaine et canadienne, la classe flexible est un dispositif d'aménagement de la classe dont l'objectif est de permettre aux apprenants de travailler dans la position qu'ils veulent pour leur procurer un maximum de concentration et de confort. Dans cette classe, les aménagements proposés sont divers. D'abord, les élèves n'ont pas de places attitrées, ils n'ont pas de casiers et se déplacent donc avec des tote-bags personnels dans lesquels ils transportent le strict minimum pour pouvoir travailler et surtout pour pouvoir changer de place à n'importe quel moment, pour des travaux de groupes, par exemple. Ensuite, en mathématiques et en français, les élèves sont regroupés par groupe de travail, qui restent inchangés le temps de la période. Ces groupes permettent aux élèves d'être regroupés par

niveaux. Par exemple en français, on retrouve trois groupes : le A avec une majorité de CM1, le B avec les moyens lecteurs et le C avec les grands lecteurs.

3. Recueil de données

Afin de répondre à ma problématique, je suis allée sur le terrain pour mener mes recherches. L'ensemble de mes recherches et des données que je citerai dans la partie suivante proviennent de la classe de CM1/CM2 de laquelle Mathieu fait partie. Mon étude empirique étant assez délicate vis-à-vis de ma problématique, j'ai menée à la fois des études qualitatives, en plaçant Mathieu dans des travaux de groupes et en menant des observations, mais également des études quantitatives pour prendre en compte les autres élèves de la classe. Il est évident que toutes les données que j'ai récoltées, qu'elles soient orales ou écrites, concernent tous les élèves afin de ne pas stigmatiser Mathieu. Dans cette partie, je vais présenter l'intérêt de chacune des données recueillis vis-à-vis de mes hypothèses et de ma problématique, ainsi que la façon dont je m'y suis prise.

3.1 Première méthode de recherche : les observations

La première méthode de recherche que j'ai menée, et que je continue de mener grâce à mes huit heures d'observations hebdomadaires, est celle de l'enquête de terrain, et plus particulièrement l'observation dite « non-structurée » de Mathieu au quotidien. Il s'agit d'une étude longitudinale et qualitative, car elle me permet de collecter des informations sur le comportement et la gestuelle de cet enfant sur le long terme et dans diverses situations, sans forcément prendre en compte l'aspect verbal, que ce soit en classe ou pendant les temps de pause (récréations et pause méridienne). Toujours en étant de près ou de loin, l'observation me permet de voir comment cet enfant est inclus avec les autres enfants et, parallèlement, comment ces élèves l'incluent à leur tour. Lorsqu'on est en classe et que je n'interviens pas, je me place au bureau qui est proche de l'ilot où se trouve généralement Mathieu. Je passe également dans les rangs pour écouter, lorsqu'il s'agit de travaux de groupes. Durant la récréation, je me place à un endroit stratégique qui me permet de voir quand il est au « terrain de foot » ou dans l'autre partie de la cour.

Pendant six semaines consécutives et ce, dès le courant du mois de septembre, j'ai pris note des enfants avec qui Mathieu jouait pendant les récréations. J'ai représenté mes notes dans un tableau (annexe 1). J'ai également observé ses comportements pendant des temps plus spécifiques, lorsque je suis intervenue en classe. Depuis le début de mon stage, j'ai proposé plusieurs dispositifs de travail tels que des moments en petits ou grands groupes, par binôme et en collectif. J'ai également varié les domaines dans lesquels je suis

intervenue : mathématiques, histoire, EPS et français. Ma Maître d'Accueil Temporaire (MAT) de stage a également porté un œil attentif pendant les moments que je ne pouvais pas voir.

3.2 Deuxième méthode de recherche : le sociogramme

La deuxième méthode de recherche réalisée est celle du sondage oral afin de réaliser un sociogramme. Le sociogramme est une technique utilisée pour étudier les différentes observations entre les individus d'un même groupe. Pour procéder à ce recueil, j'ai demandé individuellement aux élèves, en début d'année scolaire, qu'ils me citent trois camarades avec qui ils souhaitaient travailler en groupe. Pour éviter que les élèves se posent trop de questions à la suite de mon interrogation, j'ai préféré leur demander pendant des temps récréatifs. Cette prise d'information m'a permis également de faire des groupes en fonction de leur choix, c'est-à-dire faire des groupes avec des personnes qu'ils affectionnent ou au contraire, des groupes avec d'autres enfants avec qui ils n'ont pas l'habitude de travailler.

3.3 Troisième méthode de recherche : le sondage

La troisième est celle du sondage sous forme de dessin. J'ai demandé aux élèves, en fin d'année civile, de se dessiner pendant un temps de travail en groupe de quatre. Ils étaient libres de se dessiner comme ils le souhaitaient, avec qui ils voulaient, en présence de l'enseignante ou non. Certains des dessins ont été relevé et sont présentés en annexes 2, 3 et 4. Ce travail proposé aux élèves tend à compléter le sociogramme que j'ai effectué en amont, mais sous une forme différente et à une autre période. En effet, cette activité leur a été proposée à la mi-décembre, c'est-à-dire quatre mois et demi après la rentrée scolaire.

Ce sondage permet également de voir comment chacun des élèves se représente parmi les autres enfants de la classe (en premier plan, en plus grand, en plus petit, etc.), mais également de vérifier si les différents travaux de groupes réalisés pendant les quatre premiers mois de l'année allaient changer leur vision sur certains camarades.

3.4 Quatrième méthode de recherche : les focus groups

La quatrième méthode de recherche qualitative est une comparaison entre deux *focus groups*. Il s'agit d'un groupe de discussion/travail dans lequel plusieurs individus discutent à propos d'un même sujet. Le but pour l'enquêteur est d'analyser les interactions qui se produisent entre les interlocuteurs. Pendant la première période de l'année scolaire, j'ai réalisé deux séances en français dont les modalités de travail et les objectifs étaient identiques : « Restituer l'essentiel d'un texte qui contient informations implicites et

explicites ». Seul le sujet a été modifié entre ces deux séances, le premier sujet était sur la Lac Jokulsarlon et le deuxième sur la Statue de la Liberté. Les élèves travaillaient par groupe de trois ou quatre et, à partir d'un document donné, ils devaient écrire collectivement un résumé du sujet pour le présenter aux autres élèves de la classe ultérieurement. Pour la première séance, j'ai mis Mathieu dans un groupe d'élèves qui, selon les informations relevées dans le sondage oral, sont des élèves qu'il affectionne tout particulièrement et avec qui il souhaitait travailler. Pour l'autre séance, j'ai réalisé un nouveau groupe d'élèves avec qui Mathieu n'a pas l'habitude d'échanger. J'ai réalisé ces deux séances et formé ces groupes afin de voir si le fait de travailler avec des élèves qu'il apprécie joue un rôle dans son rapport au travail. A contrario, je me suis demandée si le fait de le mettre avec des élèves qu'il ne connaît pas réellement, lui permettrait d'agrandir son cercle social, se faire des nouveaux amis.

3.5 Cinquième méthode de recherche : l'entretien

Enfin, pour la cinquième et dernière méthode de recherche, j'ai réalisé un entretien semi-directif de dix minutes pendant un temps d'interclasse avec Mathieu afin de recueillir des informations plus approfondies quant à sa place au sein de la classe. Cet entretien m'a permis d'avoir un temps plus intimiste avec cet élève et a laissé place à la libération de certaines pensées, un temps lui étant spécifiquement dédié où il se sent écouté. Pour ce faire, j'ai questionné cet élève à la suite d'un travail de groupe en mathématiques pendant la période 3. J'ai anticipé mes questions et les ai regroupées par thématiques autour des thèmes suivants : son ressenti au sein du groupe classe, sa vision du travail de groupe et celle du travail individuel (intérêts et définitions).

4. Corpus de données

La plupart des données que j'ai collectées sont étroitement liées et vont me servir dans mon étude. Celles que je vais garder sont les suivantes :

- Les observations, et particulièrement celles pendant le temps de récréation
- Le sociogramme
- Les retranscriptions à partir des deux focus groups réalisés à partir de travaux de groupe en français
- L'entretien avec Mathieu
- Le sondage par le dessin

5. Méthodologie d'analyse des données

Ayant sélectionné les données les plus pertinentes pour répondre à ma problématique, je vais les représenter sous d'autres formes afin de les rendre plus visible et pouvoir les confronter dans la partie suivante.

La liste représentant le choix de chaque élève pour un éventuel travail de groupe m'a servi à la construction du sociogramme (annexe 1). Dans celui-ci, j'ai représenté chaque élève par un cercle et leurs relations interindividuelles par des flèches. Le sens des flèches a son importance : lorsque la flèche part d'un élève A et pointe un élève B, cela signifie que l'élève A a choisi l'élève B pour travailler avec lui. Par conséquent, le sociogramme va permettre d'observer quels élèves ont choisi de travailler avec Mathieu, mais également voir avec qui il a choisi de travailler. De plus, j'ai eu l'occasion d'enregistrer mes deux focus groups que j'ai ensuite retranscrits pour garder une trace et faciliter mon analyse (annexe 6 et 7). Ces verbatims vont permettre de voir le temps de parole de Mathieu au cours de deux séances de trente minutes. Je vais aussi pouvoir extraire les moments où Mathieu écoute les autres, et lorsqu'il se fait écouter. Il sera intéressant de remarquer si les autres élèves prennent en compte les propositions de Mathieu pour réaliser la tâche commune. Par la suite, je vais confronter mes données concernant le sondage par le dessin ainsi que le sociogramme sous forme de tableau et de graphique pour voir l'évolution des relations entre les élèves. Pour cela, je vais compter le nombre de fois où un élève est représenté sur un dessin et le mettre en lien avec le sociogramme. Enfin, pour donner du sens au tableau qui révèle avec qui Mathieu joue durant les temps de récréation, j'ai créé un histogramme empilé (figure 7) afin d'avoir une représentation visuelle, et pour mieux visualiser les élèves ou groupe d'élèves avec qui Mathieu joue et avec qui il ne joue pas. Ce graphique permettra d'émettre une analyse comparative avec les travaux de groupe effectués, afin de voir si finalement, le travail de groupe permet l'inclusion au sein de la classe.

PARTIE 3 - ANALYSE : EVOLUTION DE L'INCLUSION DE MATHIEU

Dans cette partie qui consiste en l'analyse des données récoltées, je vais tenter de valider ou d'invalider mes deux hypothèses qui sont : **« le relationnel entre les élèves joue un rôle dans l'inclusion au sein d'un groupe »** et **« le travail de groupe joue un rôle dans l'inclusion au sein de la classe »** en faisant un comparatif entre le début de l'année et le milieu de l'année.

1. Début de l'année scolaire

La classe de CM1-CM2 dans laquelle je mène mes observations depuis la rentrée de septembre 2022 étant située en milieu rural, les élèves ont vécu leur scolarité ensemble, depuis la maternelle. Ce n'est pas le cas pour la totalité des élèves, et particulièrement pour Mathieu, arrivé dans cette école lors de sa rentrée de CP. Il a tout de même suivi une scolarité pendant quatre années dans son groupe actuel d'élèves de CM2 au sein de la l'école élémentaire. En revanche, il est important de noter que les dispositifs de travail utilisés par les collègues des niveaux inférieurs (du CP au CE2) diffèrent de ceux mis en place dans la classe de CM1-CM2. Cela demande aux élèves de s'adapter à une nouvelle façon de travailler qui s'oppose à celles avec lesquelles ils avaient l'habitude de fonctionner. C'est pour cela que ce point est à prendre en compte dans l'analyse de mes données concernant les travaux de groupe. Depuis le début de l'année scolaire, ils ont été quotidiennement confrontés à des activités de groupe, hétérogènes ou homogènes, suivant les différents enseignements.

Dès les premiers jours de classe, la MAT et moi-même nous sommes rendues compte qu'il y avait une compétition entre certains élèves, qu'ils fonctionnaient de manière individualiste pour une partie du groupe, et que les temps où ils étaient en groupe étaient consacrés à de l'amusement de leur part. Nous avons émis l'hypothèse que ces comportements étaient dus aux protocoles sanitaires mis en place en 2020 ayant obligé les enseignants à disposer les tables à un mètre les unes des autres. Il s'agissait par conséquent d'un travail très individualisé, sans réels échanges. Néanmoins, au-delà de l'aspect compétitif du travail de groupe, nous avons observé que ce dernier posait un réel problème au niveau de la coopération entre les membres du groupe. Les élèves ont du mal à se mettre à travailler ensemble sur la tâche demandée.

De manière plus générale, nous avons constaté que d'une part, dans la plupart des groupes, un élève fait le travail pour les autres parce qu'ils n'arrivent pas à s'organiser. Ils

estiment que l'élève qu'ils qualifient de « plus intelligent de la classe » est le plus légitime pour faire le travail demandé. D'autre part, un élève est leader du groupe ce qui empêche les autres d'exposer leurs idées.

1.1 Relations entre les élèves de la classe

Pour remédier aux constats quant à la difficulté des élèves à travailler en groupe, j'ai cherché à savoir avec qui les élèves souhaitaient travailler. Comme défini dans la partie précédente, j'ai demandé individuellement à chaque élève de la classe de citer trois élèves avec qui il souhaitait former un groupe de quatre pour réaliser une activité. Les résultats de ce sondage sont représentés sous forme de schéma dans l'annexe 8.

A partir de ce sondage, j'ai réalisé un sociogramme afin d'obtenir une vision plus globale des relations amicales que l'on retrouve dans ce groupe classe. Le sociogramme a permis de mettre en évidence les élèves les plus sollicités de la classe et ceux étant plus isolés. L'annexe 5 met en évidence que Mathieu fait partie des élèves isolés de la classe puisqu'il n'a pas été choisi pour réaliser un travail de groupe.

Au-delà du fait que cet élève n'ait pas été choisi, je souhaite tout de même confronter deux expérimentations en mettant Mathieu au centre de deux travaux de groupes dont un dans lequel il pourrait possiblement être plus à l'aise que dans l'autre.

1.2 Réalisation de travaux par groupes de quatre

1.2.1 Constats

Après avoir constaté que Mathieu désirait travailler avec Elian, Lucas et Martin (annexe 8), mais aussi afin de conforter mon hypothèse sur l'importance du relationnel dans l'inclusion au sein d'un groupe, j'ai mis en place une séance de français dont les modalités de travail ont été expliquées dans la partie *2. 3. 4.* J'ai volontairement placé Mathieu dans un groupe avec deux des trois camarades avec qui il souhaitait travailler (annexe 8). Pour une meilleure compréhension, ce groupe sera désigné « groupe 1 » dans la suite de mon analyse.

Mon rôle d'enseignante étant d'aller voir tous les groupes pendant ce temps de travail, je n'ai pas pu observer exclusivement ce groupe. L'enregistrement de cette activité et sa retranscription m'ont donc permis de compléter mes observations faites en classe. J'ai réalisé la semaine d'après la même activité mais en plaçant Mathieu dans un groupe avec un élève qu'il a choisi (Martin) et avec deux élèves qu'il n'a pas choisi (Yasmine et Léna).

Afin de comparer le comportement de Mathieu dans les deux groupes, j'ai relevé le nombre de prises de parole de cet élève pendant les deux activités. Ces résultats sont représentés sous forme de tableaux de prise de parole (figure 3 et 4). Ces tableaux témoignent que la prise de paroles avec le groupe 2 est bien plus importante qu'avec le groupe 1. De plus, on observe que les prises de paroles de Mathieu qui ont du lien avec le sujet sont majoritaires pendant le travail effectué avec le groupe 2.

Prises de parole en lien avec le sujet	8
Prises de parole sans lien avec le sujet	20
Nombre total de prise de parole	**28**

***Figure 3** : Prises de parole de Mathieu dans le groupe 1*

Prises de parole en lien avec le sujet	37
Prises de parole sans lien avec le sujet	26
Nombre total de prise de parole	63

***Figure 4 :** Prises de paroles de Mathieu dans le groupe 2*

Pour faciliter la visualisation des prises de paroles de Mathieu au cours des deux activités, j'ai réalisé deux graphiques ci-dessous (figure 5 et 6) montrant le pourcentage d'interventions en lien ou non avec le sujet du document.

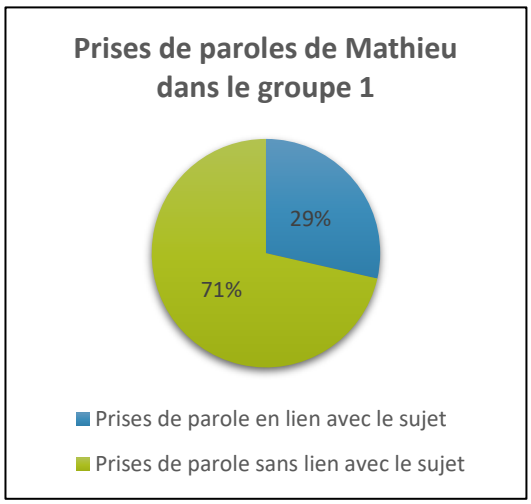


***Figure 5** : Graphique montrant les prises de paroles de Mathieu dans le groupe 1*

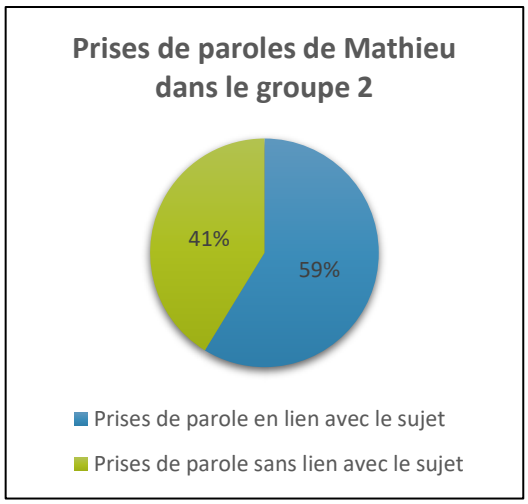


***Figure 6** : Graphique montrant les prises de paroles de Mathieu dans le groupe 2*

On remarque finalement un investissement et un intéressement plus important avec le groupe 2 qu'avec le groupe 1 puisqu'on peut noter avec le groupe 1 que 71% des interventions n'avaient pas de liens avec le sujet contre 41% avec le groupe 2.

1.2.2 Interprétations

Grâce aux observations, on peut supposer deux raisons expliquant ses comportements.

La première étant que j'ai volontairement placé Mathieu, dans le groupe 2, avec des élèves de CM2 en réussite et dont la curiosité est importante. Ce choix confirme finalement que l'intérêt que porte Mathieu à l'égard du sujet est plus important. En effet, il apparaît qu'il participe beaucoup, s'intéresse aux discussions et échanges des membres de son groupe. Il ose donner son avis et compléter les arguments des autres élèves. Également, dans les 41% de prises de paroles sans lien direct avec le sujet, nous retrouvons toutefois des discussions autour de thématiques telles que les animaux et le réchauffement climatique mais aussi la guerre en Ukraine.

> « Eh Martin je viens de trouver l'Ukraine [sur la carte], c'est là où il y a les tanks et les soldats et les voitures de guerre [...] »
>
> « J'espère que les ukrainiens ne vont pas attaquer le lac de Jokulsarlon » (Mathieu)

En revanche, la deuxième raison qui expliquerait son comportement avec le groupe 1 est qu'en plaçant Mathieu avec ses amis, sa capacité à rester concentré sur le sujet est bien plus faible. Il va avoir tendance à s'éloigner du sujet et à entraîner ses camarades avec lui. Il semble important de préciser que le groupe 1 est constitué d'élèves ayant des difficultés scolaires. Ce point est important car, dès la lecture du document en début d'activité, Mathieu ne semblait pas réellement concerné. Selon l'INSHEA, les comportements de Mathieu sont typiques d'un enfant ayant des troubles de l'attention avec hyperactivité. En effet, ses faits et gestes pourraient laisser penser qu'il avait besoin d'attention de la part de ses camarades. La retranscription montre qu'il chantait, rigolait, jouait avec son stylo, donnait des coups de pieds, se balançait sur sa chaise, faisait du bruit et dessinait sur la feuille.

Son impulsivité verbale l'amène également à menacer ses camarades, il réagit avant de réfléchir aux conséquences de ses paroles :

> « Non sinon je brûle l'école »
>
> « Tu veux que je te tue avec mon tank ? » (Mathieu)

Il apparaît donc, à la suite de cette activité et de l'étude de l'enregistrement, que le travail réalisé avec le groupe 1 semble avoir été moins efficace que lorsque Mathieu était dans le groupe 2.

Enfin, et manière plus générale, certaines réflexions d'élèves du groupe 1 comme du groupe 2 tentent à faire comprendre que Mathieu n'a cessé de perturber le travail, pendant que les autres souhaitaient avancer. On le remarque lorsqu'à plusieurs reprises, des élèves lui ont demandé de se taire, d'arrêter de dire des choses qui n'ont rien à voir avec le sujet sous peine « de le dire à la maîtresse ».

« Tais-toi, tais-toi si c'est pour rien dire d'intéressant » (Yasmine)

« Arrête je vais aller le dire à la maîtresse que t'es pénible » (Adeline)

« Mais arrête Mathieu tu veux qu'on aille le dire ? » (Léna)

Il coupe régulièrement la parole aux autres élèves du groupe, ce qui les énerve. Ils arrivent même à la décision de ne plus travailler avec lui.

« Bon venez on travaille que tous les trois on travaille sans Mathieu » (Léna)

1.3 Les temps de récréations

1.3.1 Constats

L'analyse précédente va alors permettre d'observer si les travaux de groupe ont un impact sur les temps de récréations, à savoir d'une part si Mathieu joue avec les trois élèves cités en annexe 8 ou si, d'autre part, il a tendance à aller vers d'autres élèves grâce aux différents travaux de groupes réalisés depuis la rentrée scolaire de septembre. Par conséquent, cette analyse se focalisera essentiellement sur l'hypothèse qui est que le travail de groupe joue un rôle dans l'inclusion au sein de la classe.

Par souci de clarté, je n'ai pas représenté un élève par ligne étant donné que la plupart ont joué avec les mêmes élèves pendant les six récréations observées. Dans mon tableau en annexe, j'ai représenté un « 1 » lorsque l'enfant en question jouait avec Mathieu. Une barre « - » signifie qu'ils n'ont pas joué ensemble.

Afin de mieux interpréter les résultats qui figurent dans le tableau en annexe, j'ai réalisé ci-dessous un histogramme (figure 7) de sorte à faire émerger, visuellement, les élèves avec qui Mathieu passe la plupart de ses récréations. Sur cet histogramme, l'axe vertical représente les six récréations observées et l'axe horizontal représente la totalité des élèves de la classe de Mathieu. Ce graphique montre que Mathieu passe la plupart de ses récréations avec Elian, Mathys, Julien, Théo, Guillaume et Timéo qui sont majoritairement des élèves de CM1, à l'exception de Mathys. L'activité principale à laquelle Mathieu participe pendant la récréation avec les élèves cités précédemment est le football, mais ils jouent également au handball.

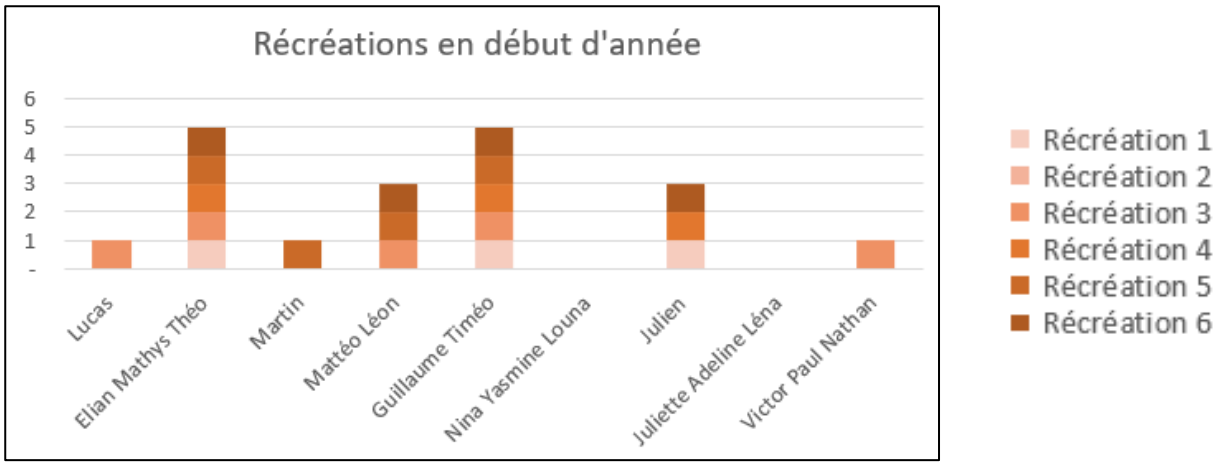


***Figure 5** : Histogramme empilé représentant les élèves de CM1/CM2 en fonction du nombre de fois où ils ont joué avec Mathieu pendant les six récréations observées en début d'année*

1.3.2 Interprétations

Julie Delalande, ethnologue, dévoile l'importance de la cour de récréation en la définissant de « lieu de sociabilisation, d'apprentissage et de transmission de culture ». Une socialisation qui permettrait l'apprentissage du « vivre-ensemble » de manière positive en travaillant certaines habiletés comme le partage, la communication, la résolution de conflits, etc. De plus, en s'appuyant sur des références scientifiques, plusieurs docteurs et chercheurs travaillant dans le domaine du médico-social, ont étudié la pratique du sport chez les élèves atteints de TDAH. Nous nous intéresserons ici à l'étude des sports collectifs pour mettre en lien avec les travaux de groupe et la sociabilisation de l'enfant porteur de TDAH.

Le football et le handball sont deux sports collectifs qui demandent des aptitudes sociales pouvant être difficiles à acquérir chez les enfants touchés par des TDAH. On retrouve le risque de difficultés relationnelles, une mauvaise gestion de l'impulsivité face aux autres enfants (respect des consignes notamment), et la compétition. J'ai pu observer à plusieurs reprises des conflits entre les enfants sur le terrain qui concernait notamment Mathieu. Ce dernier était alors souvent mis à l'écart : soit il était dans les cages de foot, soit les élèves ne lui faisait jamais la passe.

Cependant, au vu des résultats figurant sur l'histogramme, on pourrait penser que les relations qu'entretient Mathieu avec ses camarades sont différentes en classe et pendant les temps « hors-classe », à savoir ici, pendant la récréation. En effet, parmi les élèves avec qui Mathieu joue pendant la récréation, seul Elian fait partie des élèves souhaités pour travailler en groupe. Cette différence de relation pourrait s'expliquer par le fait que les interactions qu'il a avec ses pairs sont différentes de celles en classe. D'abord, son trouble qui, comme nous l'avons vu dans la partie précédente sur l'analyse des travaux de groupes, rend ce travail complexe vis-à-vis de l'attention et de l'hyperactivité car la posture attendue en classe doit

être statique. En revanche, les temps de récréations sont pour lui une occasion d'être dans une posture bien plus dynamique. Qui plus est, l'EPS est un domaine dans lequel il est à l'aise puisqu'il a des facilités avec les activités motrices classiques.

Finalement, en début d'année, Mathieu préférait majoritairement travailler en groupe avec des élèves de CM1, plutôt que des CM2, à l'exception de Martin. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le manque de maturité chez les élèves ayant des TDAH. Des chercheurs ont prouvé que leur immaturité serait la cause d'un retard de développement dans certaines parties du cerveau. En effet, le cortex moteur qui envoie les signaux pour le contrôle des mouvements atteint sa maturation plus tôt qu'un élève sans TDAH et, en contrepartie, le cortex préfrontal fini de se développer plus tardivement. Ce développement qui diffère entre un élève avec TDAH et un élève sans TDAH expliquerait le retard de maturité de Mathieu, et serait une explication plausible du choix des élèves qu'il a fait.

2. Milieu de l'année scolaire

La thématique de recherche, qui est que le travail de groupe joue un rôle dans l'inclusion des élèves porteurs de TDAH, m'amène à observer l'évolution de l'inclusion de Mathieu pendant toute son année de CM2.

2.1 Le sondage par le dessin : constats et interprétations

Afin de comparer les relations sociales du début de l'année à celles du milieu de l'année, c'est-à-dire dès le mois de janvier, j'ai réalisé un sondage en passant par le support du dessin. Dans la continuité de l'analyse faite précédemment, je vais pouvoir confronter les données du sociogramme à celles du sondage par le dessin dans la partie suivante. J'ai demandé à chaque élève de la classe de se dessiner sur une feuille pendant un travail par groupe de quatre. J'ai relevé les dessins et noté un à un le nombre de fois où chaque enfant était représenté. J'ai obtenu le tableau ci-dessous (figure 8).

		Milieu d'année (dessin)
CM1	Nina	4
	Elian	6
	Victor	5
	Léon	5
	Guillaume	2
	Lucas	1
	Nathan	3
	Julien	3
	Théo	1

		Milieu d'année (dessin)
CM2	Timéo	3
	Mathieu	0
	Paul	1
	Yasmine	2
	Juliette	4
	Martin	6
	Louna	2
	Adeline	0
	Léna	3
	Mattéo	6
	Mathys	5

***Figure 6** : Nombre de fois où un élève a été dessiné par un autre élève*

Le tableau révèle que Mathieu n'a pas été représenté sur les dessins de ses camarades. On peut alors conclure que Martin, Lucas et Elian n'ont pas dessiné Mathieu. Leurs dessins, présents en annexe 3 et 4, nous permettent de constater que la relation avec ses pairs ne va que dans un sens puisque Mathieu a représenté sur son dessin Elian, Martin et Lucas tandis que ces trois enfants n'ont pas représenté Mathieu. Par conséquent, les relations qu'il entretient avec ses camarades de classe ne sont pas réciproques. Les élèves le tolèrent mais ne cherchent pas à tisser de réels liens avec lui.

2.2 Les temps de récréations : constats et interprétations

Afin de pouvoir également comparer l'évolution des relations qui se tissent pendant les temps de récréation, j'ai choisi de comparer les temps de récréations en début d'année et en milieu d'année. Les observations sur six récréations en milieu d'année scolaire (figure 9) permettent de constater que de manière globale, Mathieu passe la plus grande partie de ses récréations avec les mêmes enfants qu'en début d'année.

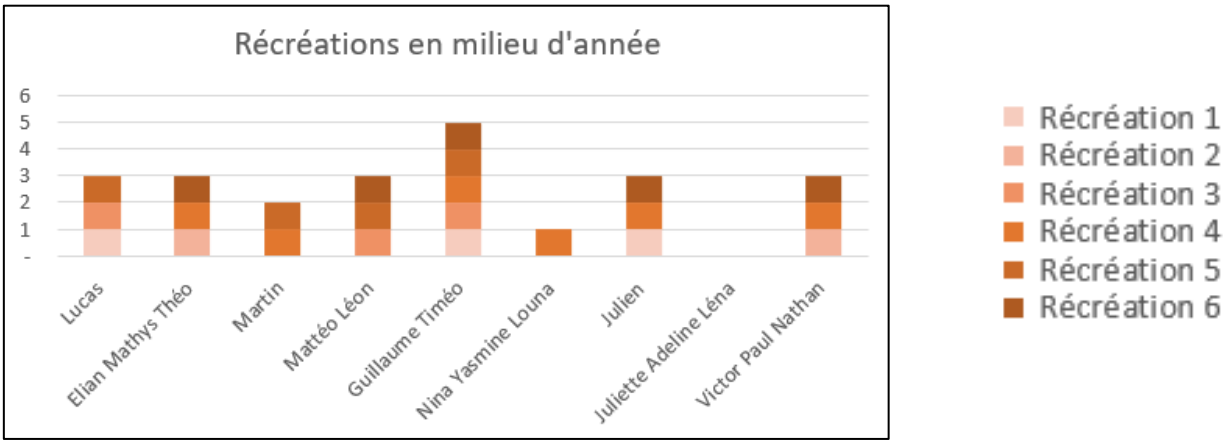


***Figure 7** : Histogramme empilé représentant les élèves de CM1/CM2 en fonction du nombre de fois où ils ont joué avec Mathieu pendant les six récréations observées en milieu d'année*

Néanmoins, sur six récréations observées, il en a passé trois avec Lucas, alors qu'il en avait passé qu'une seule avec lui en début d'année. Il a également passé une récréation de plus avec Martin qu'en début d'année. Néanmoins, il a passé moins de récréation avec Elian en ce milieu d'année.

En revanche, j'ai noté que lorsqu'ils sont amenés à se mettre par équipe pour des jeux collectifs (balle aux prisonniers, football, etc.), il est toujours le dernier choisi.

3. Comparaison de l'évolution de l'inclusion de Mathieu

Les données recueillies entre le début et le milieu de l'année nous amènent à comparer l'évolution de l'inclusion de Mathieu au sein de la classe.

Malgré la difficulté des élèves en début d'année de CM1-CM2 à coopérer au sein de travaux de groupe, la titulaire de la classe et moi-même avons persisté à mettre en œuvre des activités demandant aux élèves de coopérer ensemble. Le constat qui a été fait est que le comportement des élèves s'est nettement amélioré pendant ses moments collectifs. Grâce à ces travaux de groupe qui s'effectuent en classe, nous avons remarqué que l'attitude de Mathieu s'est améliorée et a favorisé un meilleur comportement dans les activités par groupe, notamment au niveau de l'agitation, ce qui peut être dû à sa prise de psychostimulant. Le rapport qu'il entretient avec ces activités collectives s'est également amélioré, il trouve de l'intérêt à ces travaux. Pendant notre entretien, sa réponse à la question « *Préfères-tu travailler en groupe ou est-ce que tu préfères travailler tout seul ?* » a été :

> « Hmm en groupe [...] parce que tout seul je suis bloqué mais quand on est à deux on n'est pas bloqués » (Mathieu)

Après plusieurs échanges avec les anciens enseignants de Mathieu au sein de l'école, ils ont reconnu l'évolution de sa maturité. En effet, en CP et en CE1, ce dernier n'acceptait pas la défaite lorsqu'ils faisaient des jeux par groupe. Sa frustration était très difficile à calmer, ce qui empiétait sur ses apprentissages et ses relations sociales. En revanche, les observations faites pendant son année de CM2 m'ont amenée à remarquer que ces comportements ont évolué.

Un histogramme (figure 10) a été réalisé à partir du tableau regroupant les différents choix faits par les élèves entre le début et le milieu de l'année (annexe 9) afin de mieux visualiser leurs évolutions.

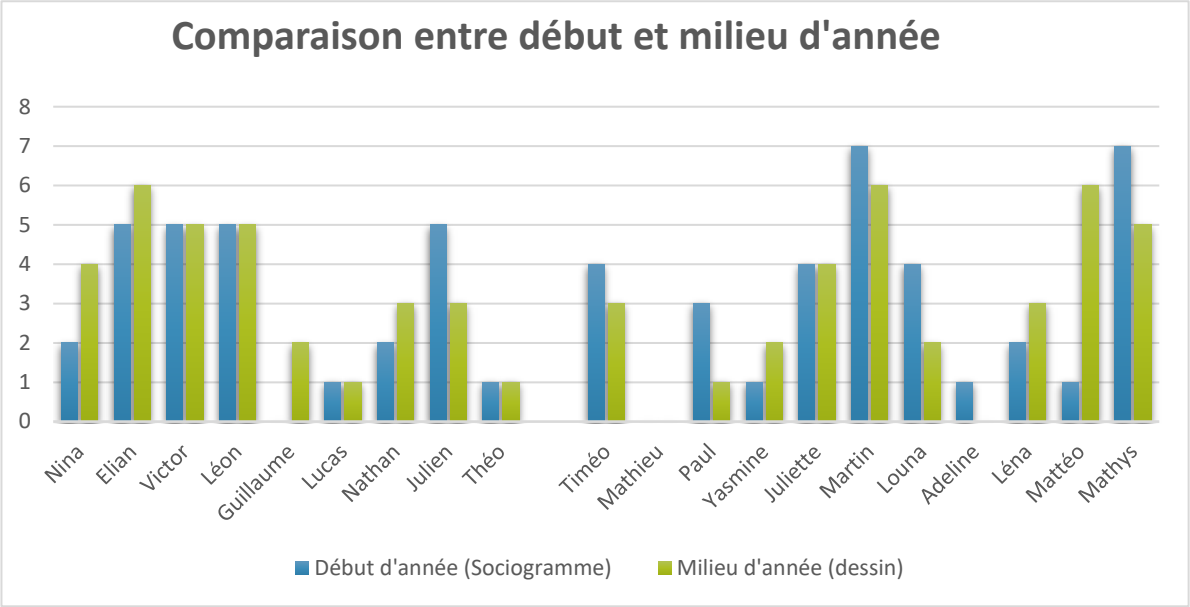


Figure 8 *: Histogramme représentant les choix des élèves concernant les travaux de groupes*

Malgré un nombre conséquent de travaux de groupes réalisés depuis la rentrée de septembre, Mathieu n'est finalement toujours pas choisi par les autres élèves dans les groupes de travail. Par conséquent, une des hypothèses de départ qui était que « le travail de groupe joue un rôle dans l'inclusion au sein de la classe » ne s'avère pas totalement vraie pour un élève atteint de TDAH.

Grâce aux différentes équipes éducatives réalisées depuis l'entrée de Mathieu à l'école élémentaire, la directrice et titulaire de la classe de CM1-CM2 m'a signalé la situation éducative dans laquelle était cet enfant. En effet, depuis la séparation des deux parents, Mathieu vit la plupart de son temps avec sa mère et voit son père rarement. Une séparation parentale qui a lieu à cet âge-là, peut engendrer chez l'enfant des retards à l'école mais également des difficultés dans le rapport aux autres (Di Bias, 1996). Ce constat permet d'émettre des suppositions quant à son comportement observé avec les autres élèves et notamment avec Martin, Lucas et Ethan, qui sont trois élèves très calmes et qui peuvent avoir tendance à être rapidement sous l'emprise de Mathieu, puisque celui-ci essaye souvent d'avoir l'attention sur lui.

En revanche, l'hypothèse « le relationnel joue un rôle dans l'inclusion au sein d'un groupe » tend à être validée dans le cas d'un élève porteur de TDAH puisque, comme nous l'avons vu au sein des deux focus groups, Mathieu prend la parole et tente tout de même de s'intéresser au sujet et à participer. Même si l'intéressement est plus important dans le groupe 2, c'est-à-dire le groupe avec deux des trois élèves qu'il ne connaissait pas vraiment, il reste tout de même plus investi et plus inclus que dans le groupe de travail avec trois élèves

qu'il n'apprécie pas. Ce travail de groupe est mentionné dans l'annexe 10 qui retranscrit mon entretien avec Mathieu, lorsque je lui demande son ressenti à chaud du travail effectué en groupe, que j'ai pu observer tout en étant en retrait. Il explique qu'il n'a pas compris certaines actions des membres de son groupe, en faisant référence à des actes de tricheries. Lorsque je lui ai demandé « *dans ces moments-là, qu'est-ce que tu pourrais dire ?* », il m'a répondu :

« [s'énerve] bah j'ai rien dit » (Mathieu)

Finalement, cette expérience a servi à prouver que c'est le relationnel entre les élèves qui va permettre une bonne inclusion de ces derniers au sein d'un groupe, et que si cette relation est tendue, le travail de groupe ne se déroulera pas dans de bonnes conditions.

PARTIE 4 : LIMITES, PERSPECTIVES DE POURSUITE ET APPORTS DU PROJET

1. Limites du projet et perspectives de poursuite

Les expériences et observations menées dans la classe de CM1-CM2 dont Mathieu fait partie, m'ont permis de constater un certain nombre de limites pendant l'élaboration de ce projet. D'abord, la question de l'inclusion de manière générale, et plus particulièrement celle de Mathieu. En effet, les choix des expériences et observations menées permettent seulement de visualiser des faits, comme celui qui est de savoir avec quels enfants Mathieu passe ses récréations. Cependant, elles ne permettent pas réellement de savoir si l'enfant lui-même se sent inclus dans la classe. Certains facteurs extérieurs peuvent rentrer en jeu dans l'inclusion d'un enfant au sein de son groupe classe et dont il est difficile de me rendre compte, étant donné que mes observations se basent sur des temps scolaires uniquement. Par exemple, la plupart des élèves de la classe de CM1-CM2 pratiquent des activités extra-scolaires, et plusieurs élèves exercent la même activité à l'exception de Mathieu. Par conséquent, on pourrait émettre l'hypothèse que certains liens sociaux se construisent et se développent pendant ces moments-là. Ensuite, malgré que ce projet soit une étude de cas, il aurait été intéressant de confronter le travail mené avec Mathieu à celui d'autres enfants porteurs de TDAH, de sorte à relever les similitudes et les écarts entre plusieurs profils différents. Il va de soi que l'expression du trouble est différente d'un enfant à un autre, dû au caractère, à la famille, aux relations sociales, au niveau scolaire, etc.

Une autre limite que j'ai rencontrée est celle de la constitution des groupes. En effet, il a été relativement difficile pour moi de mêler les expériences menées en classe pendant des temps de travaux – ici, je parle spécifiquement des deux focus groups effectués pendant des temps de français – à mes séances de français. Afin d'être dans la continuité de ma séquence d'écriture, j'ai dû modifier les groupes en fonction de ce qui me paraissait pertinent d'observer, tout en devant m'adapter aux différents groupes de niveaux qui étaient attendus pour ma séquence. Il aurait été préférable de composer les groupes uniquement en fonction du sociogramme obtenu, sans faire des groupes de niveaux, quitte à prévoir une séance de remédiation pour les groupes n'ayant pas fonctionné et dont le travail demandé n'a pas été concluant.

Enfin, d'autres facteurs sont à prendre en compte tels que le nombre d'élèves de la classe et leur personnalité, l'enseignant, le niveau scolaire, la prise en charge médicale de l'EABEP, la pratique régulière des travaux de groupe, le confinement qui a engendré une

fracture sociale chez les élèves, la barrière de la langue – qui en l'occurrence pour Mathieu peut être une difficulté lorsqu'il est chez lui. Par conséquent, une observation sur seulement neuf mois de scolarité semble insuffisante pour apporter une réelle réponse à la problématique de départ qui était de se demander si le travail de groupe permettait l'inclusion d'un enfant porteur de TDAH. Idéalement, une étude sur tout le cursus primaire de l'enfant permettrait de répondre plus précisément à cette question de recherche. Il aurait été préférable de commencer mes observations lors de mon master 1, c'est-à-dire un an plus tôt, afin de prendre en compte les différents facteurs cités précédemment, et de sorte à pouvoir effectuer une analyse plus précise et plus réelle.

2. Apport du projet sur le plan personnel

Les analyses faites à la suite de mes expériences et observations menées sur le terrain, ainsi que les recherches théoriques établies sur les diverses thématiques auxquelles mon mémoire fait référence (TDAH, inclusion, travail de groupe) m'ont permis d'avoir une approche et une attention différente sur l'ensemble de mes élèves pendant mon stage de master. Elles m'ont également permis d'approfondir certaines interrogations que j'ai eues pendant mes stages effectués lors de ma formation. Ce travail est l'aboutissement d'un long questionnement qui a vu le jour dès mon stage en dispositif ULIS, dans une école située en milieu urbain. Ce questionnement concernait les différents profils d'élèves qu'un enseignant pouvait rencontrer au fil de sa carrière, et l'adaptation qu'il est nécessaire d'avoir pour permettre à ces élèves d'être pleinement inclus dans leur classe. Cette étude m'a alors permis de me focaliser sur un type d'élève : les élèves à besoin éducatif particulier, et plus particulièrement les TDAH.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai présenté l'étude de cas de Mathieu, un élève porteur de troubles de l'attention avec hyperactivité dans une classe de CM1-CM2. Afin de répondre à ma question de recherche qui est « Le travail de groupe favorise-t-il l'inclusion d'un élève porteur de TDAH ? », j'ai mis en place plusieurs procédés méthodologiques : des entretiens ainsi que des sondages mais aussi, et surtout, en comparant deux périodes de l'année scolaire, à savoir, le début de l'année où les élèves ne sont pas habitués aux travaux de groupe et le milieu de l'année, où ils commencent à prendre des repères et habitudes. J'ai pu alors constater que, malgré son affection pour les travaux de groupes, cet élève présente des difficultés de comportement pendant ces moments de travaux collectifs lorsqu'il est avec des personnes qu'il apprécie. En revanche, cette étude a permis de mettre en avant une de ses qualités qui est qu'il arrive à s'adapter au groupe auquel il fait partie.

On retrouve des éléments observés dans les recensions de Katz et Mirenda (2002) ainsi que Ruijs (2010). Celles-ci, qui portent sur les effets de l'inclusion sur l'apprentissage scolaire et le développement social des élèves inclus dans les écoles ont montré que l'inclusion scolaire joue un rôle efficace au niveau des apprentissages, mais en revanche les effets sur l'affectif et le social sont souvent moins visibles. De plus, il est évident que les résultats ne peuvent pas être représentatifs de tous les élèves porteurs de TDAH, mais en l'occurrence, permettent tout de même de montrer que le travail de groupe, à lui seul, ne permet pas forcément l'inclusion d'un élève porteur de ce trouble, comme c'est le cas pour Mathieu. L'étude a également démontré que les élèves qui ne sont pas réellement inclus, vis-à-vis des travaux de groupes, ne sont pas seulement des élèves porteurs de handicap (c'est le cas pour Adeline et Mattéo).

La notion d'inclusion reste néanmoins trop complexe à évaluer chez les élèves, puisque leur ressenti et leur vision concernant leur inclusion peuvent différer de ceux de l'enseignant. Cependant, sommes-nous réellement capables de décréter de manière objective si un être est inclus dans un groupe, une classe, une communauté ?

Cette étude m'a amenée à me poser de nouvelles questions sur l'inclusion des élèves avec des TDAH : si les élèves n'ont pas choisi de travailler avec Mathieu, s'agit-il de choix résultant de son comportement ou de son niveau scolaire ? Et plus généralement, dans les travaux de groupe, est-ce le relationnel ou le scolaire qui permet une meilleure inclusion ?

LISTE DES ACRONYMES

AESH	Accompagnant d'élèves en situation de handicap
CIM-10	Classification Internationale des malades de l'organisation mondiale de la santé
EABEP	Elèves à Besoins Educatifs Particuliers
GEVA-SCO	Guide d'Evaluation des Besoins de Compensation en matière de Scolarisation
IEN	Inspecteur de l'Education Nationale
IME	Institut médico Educatif
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
PAP	Plan d'Accompagnement Personnel
PPRE	Programme Personnalisé de Réussite Educative
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
TC	Troubles des Conduites
TDAH	Troubles Dysfonctionnels de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
TEI	Trouble Explosif Intermittent
TOP	Trouble Oppositionnel avec Provocation
UNALG	Unité Nationale des Associations Laïques Gestionnaires

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolution d'une méthode pédagogique*. De Boeck.

Bowlby, J. (1989). La théorie de l'attachement. *Psychopathologie du bébé*, *1989*, 165-1970.

Connac, S. (2009). *Connac, S.(2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives–Démarches et outils pour la classe. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur*.

Di Bias, T. (1996). *Somes programs for childrens*. *34*, 112 à 129.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, *61*, 71-83.

Egron, B., & Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Retz.

Guilloux, R. (2020). *Estime de soi et troubles des apprentissages—Cycle 2 & 3*. Retz.

INSHEA. (2015, février 2). *Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA/H)*. Tous à l'école. https://www.tousalecole.fr/content/trouble-d%C3%A9ficit-de-lattention-avec-ou-sans-hyperactivit%C3%A9-tdah

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire* (Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire N° 3). Service de la recherche en éducation. http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). *Including students with developmental disabilities in general education classrooms : Educational benefits*. *17*.

Lacroix, M.-È., & Potvin, P. (2009). Les comportements perturbateurs à l'école : Mieux les connaître pour mieux intervenir. *RIRE: réseau d'information pour la réussite éducative*.

Lewin, K. (1992). La dynamique des groupes. *Sciences humaines*, *14*, 10-11.

Loi de l'orientation sur l'éducation, n° 89-486 (1989).

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, n° 2013-595 (2013).

Loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, nº 2005-102 (2005).

Meirieu, P. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves. *Article paru dans Repères pour enseigner aujourd'hui, ouvrage collectif publié par l'INRP*.

Rosenberg, M. (2015). Society and the adolescent self-image. In *Society and the adolescent self-image*. Princeton university press.

Rousseau, N., & Bergeron, G. (2013). *L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces*. *35*.

Ruijs, N., Ven der Veen, I., & Peetsma, T. (2010). *Inclusive education and students without special educational needs*. *52*.

Sürig, L., & Purper-Ouakil, D. (2016). Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité (TDAH), estime de soi et impact des traitements. *Médecine thérapeutique/Pédiatrie*, *19*(3), 209-215.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, *152*(1), 19-27. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019

Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion : The Canadian experience. *Is there a desk with my name on it? The politics of Integration*, 79-92.

UNICEF. (2014). *Participation des parents, de la famille et de la communauté dans l'éducation inclusive*.

Annexe 1 : Tableau des élèves avec qui Mathieu a passé ses récréations pendant six semaines en début et en milieu d'année

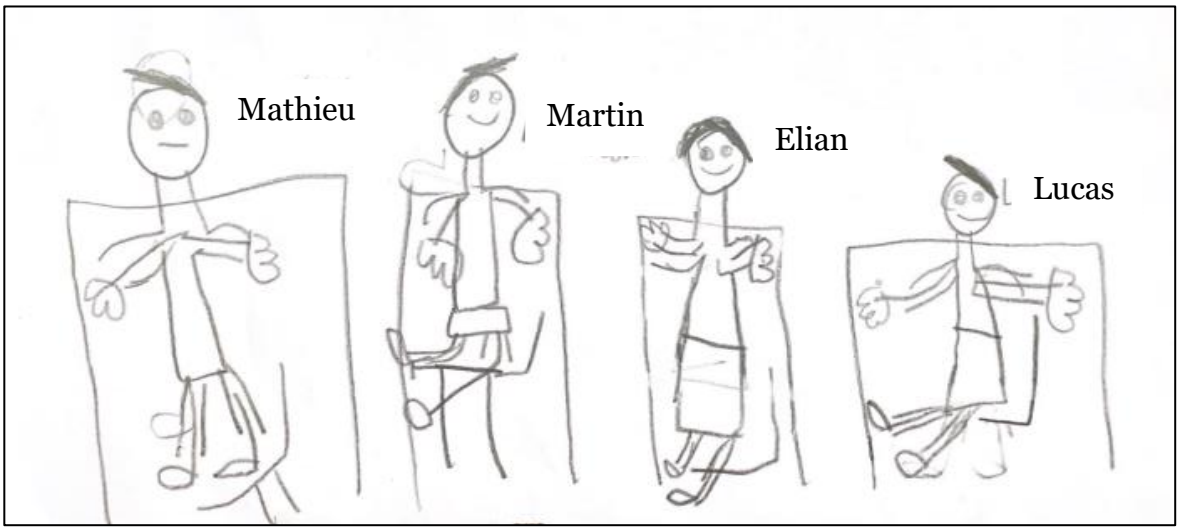
- Début d'année

Récréations en début d'année	Récréation 1	Récréation 2	Récréation 3	Récréation 4	Récréation 5	Récréation 6
Lucas	-	-	1	-	-	-
Elian Mathys Théo	1	-	1	1	1	1
Martin	-	-	-	-	1	-
Mattéo Léon	-	-	1	-	1	1
Guillaume Timéo	1	-	1	1	1	1
Nina Yasmine Louna	-	-	-	-	-	-
Julien	1	-	-	1	-	1
Juliette Adeline Léna	-	-	-	-	-	-
Victor Paul Nathan	-	-	1	-	-	-

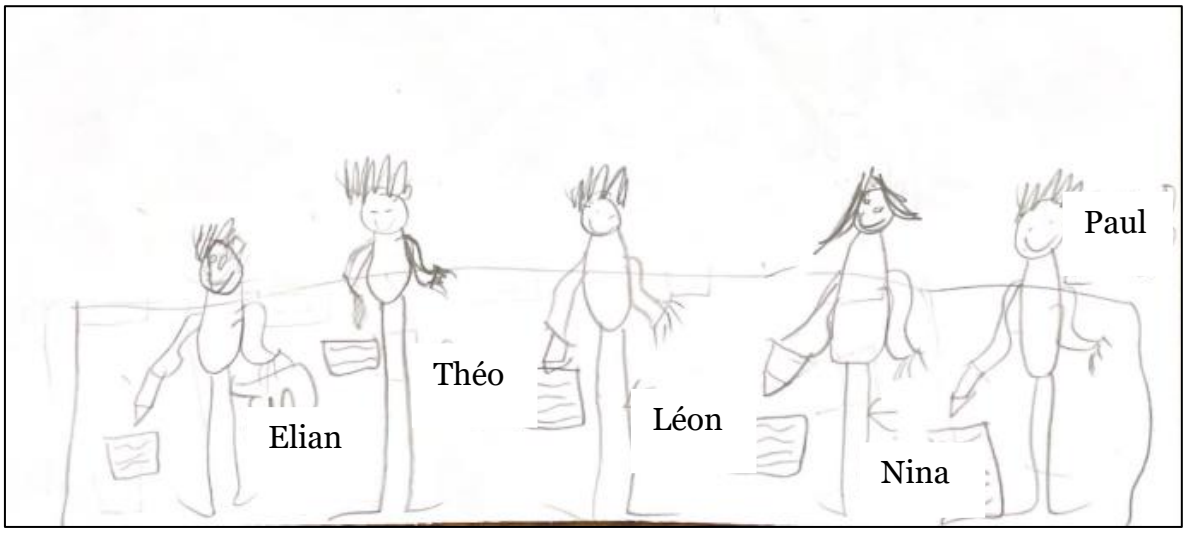
- Milieu d'année

Récréations en milieu d'année	Récréation 1	Récréation 2	Récréation 3	Récréation 4	Récréation 5	Récréation 6
Lucas	1	-	1	-	1	-
Elian Mathys Théo	-	1	-	1	-	1
Martin	-	-	-	1	1	-
Mattéo Léon	-	-	1	-	1	1
Guillaume Timéo	1	-	1	1	1	1
Nina Yasmine Louna	-	-	-	1	-	-
Julien	1	-	-	1	-	1
Juliette Adeline Léna	-	-	-	-	-	-
Victor Paul Nathan	-	1	-	1	-	1

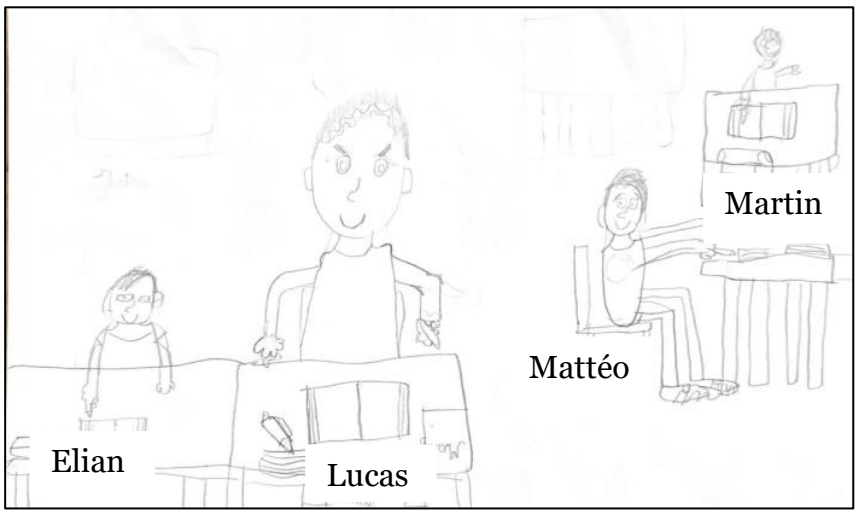
Annexe 2 : Dessin de Mathieu représentant Elian, Martin, Lucas et Mathieu



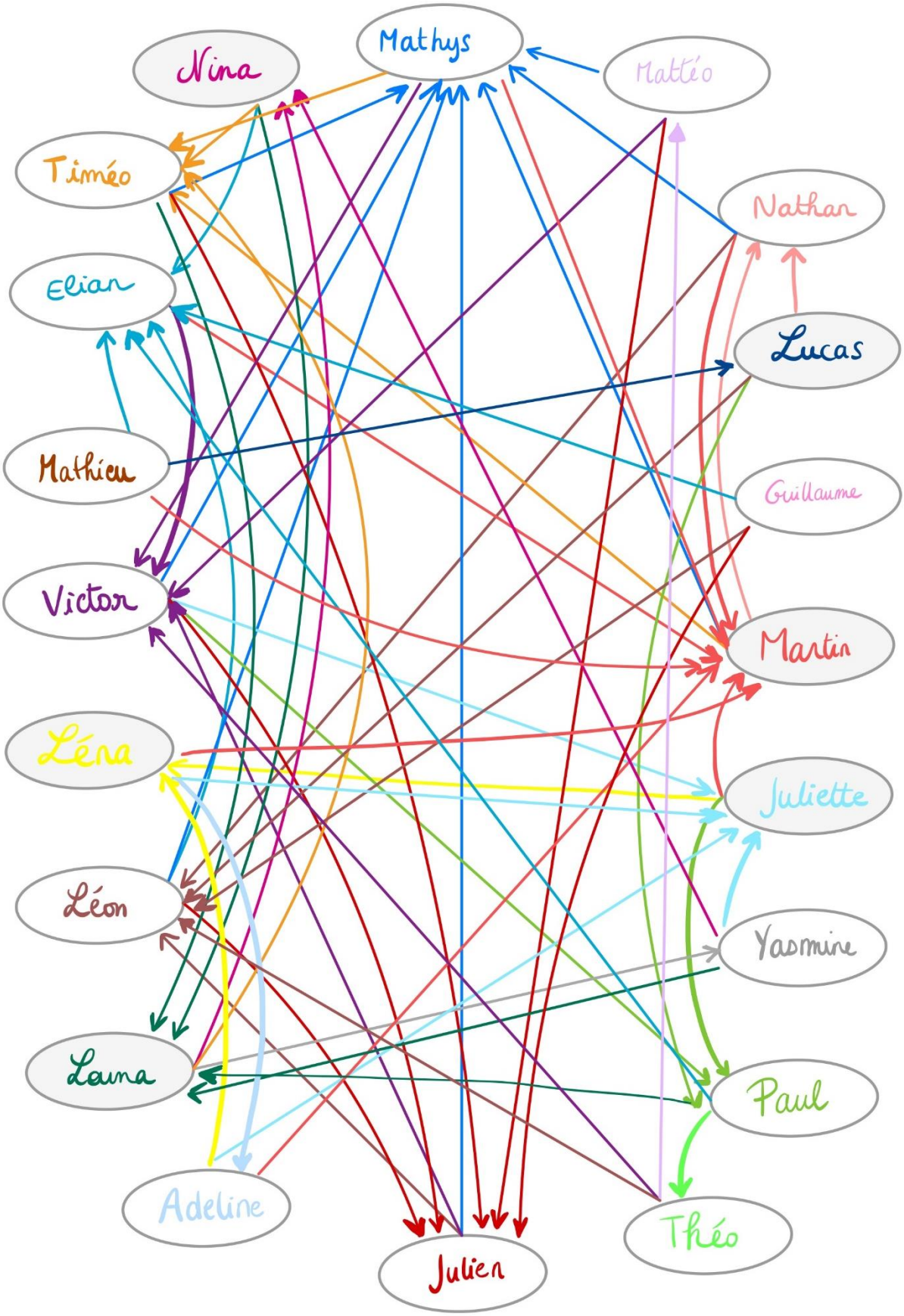
Annexe 3 : Dessin de Elian représentant Elijah, Léon, Nina et Paul



Annexe 4 : Dessin de Lucas représentant Elian, Mattéo, Martin



Annexe 5 : Sociogramme de la classe de CM1/CM2



Annexe 6 : Verbatim du focus group (groupe 1) avec Adeline, Elian, Mathieu et Lucas

[Adeline lit le document à haute voix à son groupe]
Elian : Mathieu, tu peux lire le document toi aussi
[Mathieu joue avec sa règle contre la table]
Mathieu : *[interrompt Adeline]* Ah Gustave Eiffel c'est celui qui a fait la tour Eiffel de Paris !
Elian : arrête !
Adeline : Elle fait 46 mètres ça veut dire elle fait 46 mètres de haut
Mathieu : je sais c'est quoi des mètres ohlala ça le tuyau ça fait 3000 mètres *[rigole très fort et se tape puis parle de Tiktok et de sa règle en plastique]*
Adeline [continue de lire à haute voix puis je prends le relais pour qu'ils avancent plus rapidement sur le travail qui est demandé à la suite de la lecture]
Mathieu *[en s'adressant à Lucas]* : oh tu sais ce qu'il a dit Théo pendant la récré ?
Elian : chut, écoute, Adeline tu peux t'arrêter après c'est Mathieu qui lit
Adeline : oui je finis
[Mathieu prend son crayon pour taper contre la table puis rigole ; je lui confisque le crayon]
Mathieu : c'était le crayon de qui ?
Adeline : c'était le mien. Quelqu'un peut me prêter un crayon du coup ?
Mathieu *[en parlant du texte]* : c'est lui qui a fait la tour Eiffel et ces deux là ils ont construit la statue de la liberté et ils l'ont ramené à New York
PE : oui c'est bien [Adeline continue de lire à mes côtés puis je prends le relais]
[Mathieu rigole en voyant le stylo d'un de ses camarades]
[Je leur demande de lire un à un les questions auxquelles ils vont devoir répondre]
Lucas : Quelles sont les trois personnes à l'origine de la création de ses statues ?
PE : ensuite, Elian
Elian : où se trouvent-elles exactement ?
PE : Mathieu à toi
Mathieu : on en est où ?
Elian : à la troisième
Mathieu : Pourquoi elle a été a été a été [rigole parce qu'il a bégayé]
PE : … pourquoi a-t-elle été construite ?
Adeline : quel est le nom original ?

Lucas : quelle est sa particularité pour les visiteurs ?
Elian : quelles sont les deux choses qu'elle a représentés et quelle représente actuellement ?
PE : voilà maintenant qu'on a lu les questions ensembles je vous laisse y répondre ensemble
Mathieu : regarde Lucas ça s'est mon stylo effaçable et sa c'est la gomme
PE : allez Mathieu au travail
Mathieu : regarde j'ai changé l'encre
Adeline : arrête je vais aller le dire à la maîtresse que t'es pénible
Elian : *[à Mathieu]* prends ton crayon à papier
Adeline : *[à Mathieu]* tu sais ce que j'ai vu mardi ? il y avait un Among Us à côté de l'entrée au collège
Mathieu : ah oui c'était moi j'ai fait de la trottinette et j'ai fait un Among Us
[Ils se remettent à travailler en me voyant arriver ; je les aide à répondre aux questions]
PE : Mathieu, qui sont les trois personnes à l'origine de cette statue ?
Mathieu : c'est Gustave Eiffel, Euguène Violet *[ils rigolent tous parce qu'il écorche son nom]*
PE : relis-moi le bien
Mathieu : Eugène *[rigole]*
Adeline : arrête de rigoler Mathieu
[Mathieu donne des coups de pied sous la table]
Elian : c'est qui qui fait ça là ?
[Ils continuent de répondre aux questions avec moi, je les guide]
Mathieu : elle est sur une île ? j'ai cru qu'elle était dans la ville
Elian : n'importe quoi
Adeline : comment ça s'écrit « île » ?
Elian : avec un chapeau sur le « i »
Mathieu : un petit chapeau-peau petit chapeau-peau *[rigole]* il pique ce crayon
Elian : arrête, la prochaine fois au lieu de rigoler tu travailleras tout seul
Adeline : il écrit plus le stylo
Mathieu : tient je te donne trois milliards de stylo *[puis il dessine sur la feuille avec ses stylos]*
PE : [je passe à ce moment-là]
Adeline : maîtresse, il dessine avec ses stylos
PE : Bon Mathieu, c'est la dernière fois, la prochaine fois je te mets tout seul tu le sais très bien

[Ils continuent de travailler, Mathieu est investis, il propose des idées, s'appuie sur le texte pour proposer des réponses]
Mathieu *[fait un petit dessin sur la feuille]* : regarde ce que j'ai fait, tu vas me couper la main ?
Elian : mais arrêtes
Mathieu : j'ai fait des fantômes je vais les effacer parce que mon stylo est effaçable
[Lucas note les réponses sur la feuille]
Mathieu : mais moi je n'ai jamais le droit d'écrire
Adeline : mais c'est normal tu bosses pas
[Mathieu dicte le titre à Lucas mais ne lui donne pas le bon]
Adeline : mais c'est pas ça Mathieu !
Elian : mais il est marqué ici regarde *[lui montre le bon titre]*
Mathieu *[à Lucas]* : non mais moi je vais le dire que tu me laisses même pas écrire
[Mathieu vient me voir, les autres élèves continuent de travailler pendant ce temps, je viens et leur explique que le titre était un piège et que Mathieu avait en parti raison]
Elian : ah il avait raison
PE : oui au final vous aviez tous les quatre raisons donc le problème est résolu.
[Mathieu se balance sur sa chaise]
Elian : arrête
Mathieu : toi arrête je vais allez dire comment tu me dis d'arrêter *[tombe son stylo puis le récupère]* oh mon stylo, ça va tu ne t'es pas fait mal ?
[Lucas rigole]
Mathieu : qu'est ce que je dois faire ? je dois recopier ça ? *[il jette ses stylos sur la table]* tempête de stylos ! Il faut que je pense à ramener ton stylo que j'ai à la maison au cas où en secours si j'oublie ma trousse pour les devoirs
AESH *[passe à côté du groupe]* : ça va les enfants ?
Elian, **Adeline** : oui
Mathieu : oui sorcière *[mais elle ne l'entend pas]*. Eh Lucas tu as vu l'Among Us à 8 à Huit ? bah c'était moi allez
Adeline : mais pourquoi tu fais des Among Us ?
Mathieu : j'aime bien taguer les murs
Adeline : quelqu'un a un taille crayon ?
Mathieu : moi j'ai un taille crayon [le cherche en faisant beaucoup de bruit]
Elian : bon, l'avant dernière question
[Elian et Mathieu jouent avec la taille crayon]

Adeline : mais arrêtez

Elian : je vais te tailler le crayon

Mathieu : non c'est moi j'ai jamais le droit d'habitude [taille le crayon en faisant tomber toutes les épluchures]

Adeline : non mais là t'es sérieux ?

[Mathieu Lucas et Elian rigolent]

[Mathieu part à la poubelle pour tailler le crayon]

Elian : on pourrait laisser Mathieu écrire non Adeline ?

Adeline : non il va écrire n'importe quoi

Lucas *[lit la question]* : quelle est la particularité pour les visiteurs ?

[Mathieu tape fort sur la table avec le taille-crayon]

Adeline : mais arrête !

Mathieu : bon Lucas tu travailles avec Adeline et moi avec Elian

[Elian et Mathieu chantent doucement et jouent]

Adeline : bon Mathieu je vais aller le dire

Mathieu : non sinon je brûle l'école

Lucas : oh non

PE : bon on en est où ici ?

Mathieu : Elian il fait du bruit avec son taille crayon, il fait boum boum boum comme ça là

[Je prends une chaise et me met avec eux pour travailler]

Annexe 7 : Verbatim du focus group (groupe 2) avec Martin, Yasmine, Mathieu et Léna

Mathieu : le lac Jokulsarlon

PE : là vous avez un document pour deux mais pensez quand même que c'est un travail à quatre. D'accord ?

Mathieu : c'est où l'Islande ?

Martin : au sud-est

Mathieu : et ça, ça ressemble au pôle nord t'as vu Martin ?

[Martin lit le document au groupe]

Mathieu : tu sais il y a un bateau qui a coulé tout au fond de la mer

PE : là vous avez quoi ?

Yasmine : une carte

PE : qu'est-ce qu'on voit ?

Léna : la route

Yasmine : là on dirait qu'il y a de la neige

Mathieu : bah bien sûr que c'est la neige

PE : là c'est la route, est-ce que vous voyez le lac ?

Collectif : oui [Mathieu pointe du doigt le lac]

PE : ça s'est de la neige oui… mais le document va vous aider à comprendre ce que c'est

Yasmine : c'est pas des icebergs ?

[Je fais non avec ma tête]

PE : ça, qu'est-ce que c'est ?

Léna : la mer

PE : là qu'est-ce qu'on voit ?

Mathieu : le fleuve

Léna : le fleuve qui va se jeter dans la mer. C'est pas l'Océan Atlantique ?

Mathieu : euh je sais pas

PE : allez regarder sur la carte au fond de la classe

[Martin lit le document pour Rayan et Yasmine pour Léna]

Martin : on a fini

Mathieu : toi tu es rapidos comme Buzz l'éclair

PE : le cordon littoral c'est ce que je vous ai montré tout à l'heure sur la petite carte donc la lagune est-ce que vous pouvez me dire ce que c'est ?

Léna : c'est le lac

[Je leur explique quelques termes]

Mathieu : je vais prendre mon stylo noir, on va voir s'il marche
PE : un de vous va chercher la fiche technique pour écrire le résumé ? Pour faire un résumé il faut parler de quoi ?
Yasmine : il faut dire ce que c'est
PE : oui, ensuite il faut dire…
Mathieu : où c'est
PE : on peut dire quoi d'autre ?
Martin : comment ça s'est formé
PE : alors il va falloir être le plus précis possible parce que vous allez le présenter aux copains qui n'en ont jamais entendu parler. Donc qu'est-ce qu'on peut dire ?
[Yasmine et Martin font quelques propositions]
PE : Mathieu, qu'est-ce que tu as retenu du texte que Martin a lu ?
Mathieu : que le lac de jokulsarlon est mélangé de la mer avec l'eau de douce
PE : on peut le noter ça ?
Léna : oui
PE : alors qu'est-ce qu'on peut dicter à Léna ?
Mathieu : le lac se situe au sud en Islande
Martin : au sud-est
Mathieu : au sud-est de l'Islande
PE : très bien
Léna : est-ce qu'on connaît la capitale ?
Martin : oui
Mathieu : oui il est marqué je crois
Martin : à quoi il sert le lac ?
Mathieu *[coupe la parole à Yasmine]* ah bah moi j'ai une idée, il sert à nager *[rigole]* ça sert pour les gens qui adorent le froid
Martin : non il doit faire trop froid, il doit faire moins de 15 degrés
Yasmine : bon il sert à faire des interviews voilà
Mathieu : et tu sais si quelqu'un y plonge… *[rigole]*
Léna [coupe la parole à tout le monde] attendez déjà j'écris le titre le lac de
Mathieu : le lac jokulsarlon
Léna : ça se situe
Yasmine : non, on dit plutôt « se situe »
Mathieu : voilà se situe
Léna : se situe au sud-est de l'Islande

Mathieu : et il sert à se baigner
Léna : non non Mathieu
Mathieu : et quand il se baigne il va se transformer en glace et il fera glagla bloqué dans un coin comme ça *[imite quelqu'un qui a froid]*
Martin [propose une idée de phrase à écrire] la profondeur
Mathieu : oui alors la profondeur euh où c'est écrit
Léna : Yasmine la profondeur c'est écrit là
Mathieu *[parle en même temps que les autres]* : la profondeur la profondeur la profondeur *[cherche]* ah ! la profondeur est 240 mètres de profondeur
Yasmine : il est à côté de la mer méditerranée
Léna : non de l'océan atlantique !
Mathieu : mais oui, de l'océan Atlantique, pas la mer méditerranée, et si quelqu'un il boit se sera salé et glacé
Yasmine : bah ouais mais je pense pas que quelqu'un aura la mémoire aussi bête pour boire dedans
Mathieu : non mais les chiens ils adorent boire et si un chien boit sa langue va se transformer et ça va se coller à…
Yasmine : mais non réfléchis un peu
Mathieu : et si un chien mange une glace sa langue sera collée
Yasmine : oui bon d'accord tais-toi si c'est pour dire des trucs bêtes
Léna *[me pose une question]* : Atlantique ça prend une majuscule ?
Mathieu : oui oui bien sûr tu crois quoi
Léna *[répète ce qu'a dit Mathieu]* : oui bien sûr tu crois quoi ?
Mathieu : je vais t'écrire dessus avec un stylo non-effaçable
Yasmine : tais-toi, tais-toi si c'est pour rien dire d'intéressant
Mathieu : sinon je t'écris avec un stylo effaçable
Léna : arrête je vais aller le dire
Mathieu : bah ça s'efface allez attention je vais vraiment écrire
Léna : vas-y fais-le sur ma trousse je m'en fou
Mathieu : non sur la feuille, votre feuille
[Continuent d'écrire]
Yasmine : sa profondeur est de 240 mètres
Mathieu : et quoi d'autre ?
Léna : oups j'ai oublié de sauter des lignes
Mathieu : c'est pas grave on s'en fiche

[Martin dicte des phrases à Léna]

Mathieu : eh Martin je viens de trouver l'Ukraine, c'est là où il y a les tanks et les soldats et les voitures de guerre qui font piou piou

Yasmine : ouais en gros la guerre mais on s'en fout on parle pas de ça

Mathieu : il fait la guerre à je sais pas où *[continue d'imiter les mitraillettes]*

Léna *[écrit]* : l'eau de mer

Mathieu : l'eau spéciale qui est dégueulasse

Léna : Mais Mathieu

Yasmine : mais dis des choses intéressantes quand tu parles

Léna : tu dis pas de gros mots

Martin [essayes de se concentrer pour écrire] : c'est un lieu de tournage

Mathieu : je savais pas qu'on y tournait des films moi en Islande machin truc bah moi j'espère que

Léna *[coupe Mathieu]* : c'est une ou des couleurs spéciales ?

Martin : euh une

Mathieu : j'espère que les Ukrainiens vont pas attaquer…

Yasmine *[coupe Mathieu]* : mais tais-toi un peu là on parle pas des Ukrainiens on parle du lac

Mathieu : bah euh j'espère que…

Yasmine : non mais cherche des informations au lieu de parler comme quelqu'un qui ne sait rien du tout

Mathieu : non mais je te dis seulement que j'espère que les ukrainiens vont pas attaquer le lac de jokulsarlon

Martin : mais déjà pourquoi ils feraient ça c'est euh qui sont attaqués

Léna : bah oui c'est les russes qui attaquent l'Ukraine. Moi j'ai trop peur que les russes nous attaquent

Yasmine : bah moi aussi parce que

Mathieu *[coupe Yasmine]* : c'est pas quelques soldats qui vont me *[Martin Léna et Yasmine parlent entre eux en même temps]* c'est pas quelques tanks qui vont me faire peur moi je joue aux jeux de tanks allez

Léna : non mais ils auront des carabines des mitraillettes

Mathieu : ouais je sais moi je joue à un jeu de tanks et j'ai découvert des astuces j'ai déjà pleins de bonnes cachettes et de bonnes techniques

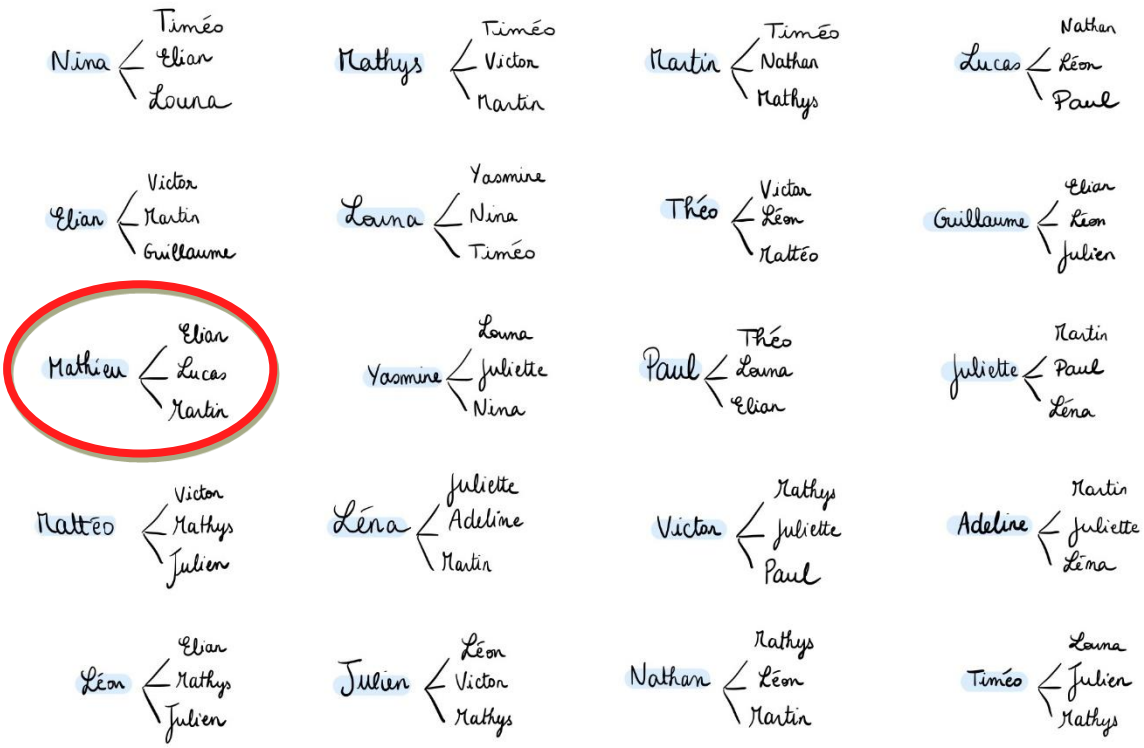
Léna : moi je leur montrerai mon chien ça leur feront de la peine et ils vont pas nous attaquer comme ça

Mathieu : bah moi j'ai une autre idée *[Léna Martin et Yasmine parlent entre eux]* bah moi j'ai une autre idée bah moi
Léna : bon on s'en fout de ça
Mathieu : eh bah tu sais
Léna : oui bon Mathieu ! *[s'énerve]*
Mathieu : moi j'ai une idée
Yasmine : tais-toi
Mathieu : avec mon tank
Yasmine : t'as pas de tank
Mathieu : bah si j'avais
Yasmine : ben tu en as pas
Léna : Mathieu !!!
Mathieu : ben si j'aurai
[Ils se remettent au travail, j'arrive et lis ce qu'ils ont écrit, on corrige ensemble quelques éléments]
PE : pourquoi on appelle ça la plage de diamants ?
Mathieu : parce qu'il y a des diamants ?
Yasmine : non
PE : Mathieu, regarde la photo
Mathieu : ah oui on dirait des cailloux
PE : oui mais ce sont des morceaux de quoi ?
Mathieu : de glace.
PE : voilà
Mathieu : moi je sais que c'est de la glace
[Je leur explique brièvement les causes du réchauffement climatique]
Léna : un jour il y aura une inondation
Mathieu : ouais une inondation
Martin : l'Islande va se retrouver dans l'eau
Mathieu : comme *[cite le nom du village où se trouve l'école]* oh non je ne veux pas me noyer
[Je leur donne les consignes pour la suite de leur travail]
Léna : bon là il y a aura un grand espace j'ai sauté trop de lignes, je vais essayer d'écrire petit
Mathieu : tu sais même pas écrire riquiqui moi je sais écrire riquiqui
Léna : ouais bah moins que moi

Mathieu : moi j'écris avec mes stylos effaçables sinon je prends le tank
[Ils se demandent qui passera au tableau pour présenter son travail, Mathieu arrête de parler]
Léna : ça peut être Mathieu
[Mathieu ne dit rien]
Yasmine : sinon on passe tous ensembles. Qui veut commencer par les diamants ?
Mathieu : ouais les diamants *[il dessine sur son cahier]* regardez c'est effaçable
Martin : à cause du réchauffement climatique…
Yasmine : …de nombreux glaciers
[Mathieu joue avec son stylo en faisant du bruit]
Mathieu : je vais le démonter *[son stylo]* pour voir combien d'encre il reste, je sens que je vais faire sauter le ressort de mon stylo je vais le lancer dans les escaliers
Yasmine : mais arrête tiens regarde je vais te le confisquer
Léna : c'est bien Yasmine
Mathieu : ah ben c'est pas grave j'en ai d'autres. Je vais aller dire que tu m'as volé mon stylo
[Martin Léna et Yasmine continuent d'écrire et de parler du document]
Mathieu : rends-moi mon stylo
[Je viens pour voir où ils en sont, on discute ensemble du sujet, seuls Martin Léna et Yasmine se sentent concernés, Mathieu essaye de réparer son stylo]
Mathieu *[revient sur le sujet]* : oui, elle se jette… [puis revient sur la guerre en Ukraine en parlant des tanks] moi j'ai pas peur des tanks
Léna : mais travaillez ! Mathieu ! *[s'énerve]*
Mathieu : tu veux que je te tue avec mon tank ? *[imite une mitraillette]*
Léna : mais arrête Mathieu tu veux qu'on aille le dire ?
Yasmine : mais tout le monde dit que tu n'aimes rien mais en fait t'aimes les tanks et les Among Us
Léna : bon venez on travaille que tous les trois on travaille sans Mathieu
Martin : bon la plage de sable noir
Mathieu : de sable noir ? de diamants pas de sable noir machin truc
Yasmine : mais tais-toi si c'est pour rien dire en fait
Mathieu : bah moi une fois mon père
[Martin et Léna lui coupent la parole pour parler du sujet]
PE : pourquoi on appelle ça la plage de diamants alors ? vous l'avez écrit ?
Mathieu : bah parce qu'il y a des glaces à cause de la lumière ils ressemblent à des diamants un peu

Yasmine : c'est des glaciers qui se mangent ?
Mathieu : mais non les glaciers ça ne se mangent pas
PE : donc on l'appelle plage de diamants pourquoi Mathieu ?
Mathieu : parce que y a des rochers boules de neige machin truc
[Yasmine et Mathieu parlent en même temps sans s'écouter]
Yasmine : non car les glaciers…
Mathieu : parce que la lumière du soleil…
Yasmine : …reflète la lumière du soleil…
Mathieu : …y a des cailloux…
PE : euh vous êtes deux à parler en même temps je sais pas si vous vous en êtes rendus compte-là. Mathieu dis moi
Mathieu : alors c'est des boules de neige qui se transforment en glaçons euh en glaciers à cause de la lumière ils se transforment en diamants
Yasmine : mais non ils ne se transforment pas en diamants, ils font penser à des diamants [J'explique à Mathieu]
Mathieu : mais ils vont fondre du coup
Yasmine : mais oui justement
Mathieu : les gros rochers. Eh Martin au début le glaçon il était comme ça puis il va finir comme ça
Martin : le glacier
Mathieu : et après au bout d'un temps le truc d'hiver il sera plus froid il sera chaud
Martin : il y a aussi des phoques
Mathieu : des phoques qui pêchent des poissons mais s'il y a plus d'eau ils vont attraper un rhume à cause de la chaleur
Yasmine : bon Mathieu arrête
Mathieu : c'est dommage que ces rochers ne soient pas durables
Léna : Martin, tu pourras le lire ?

Annexe 8 : Liste des choix de l'ensemble des élèves de CM1/CM2



Annexe 9 : Tableau regroupant les choix des élèves entre début et milieu de l'année

		Début d'année (Sociogramme)	Milieu d'année (dessin)
CM1	Nina	2	4
	Elian	5	6
	Victor	5	5
	Léon	5	5
	Guillaume	0	2
	Lucas	1	1
	Nathan	2	3
	Julien	5	3
	Théo	1	1
		Début d'année (sociogramme)	Milieu d'année (dessin)
CM2	Timéo	4	3
	Mathieu	0	0
	Paul	3	1
	Yasmine	1	2
	Juliette	4	4
	Martin	7	6
	Louna	4	2
	Adeline	1	0
	Léna	2	3
	Mattéo	1	6
	Mathys	7	5

Annexe 10 : Verbatim de l'entretien avec Mathieu

NE : Noélie Esperce (stagiaire enseignante) – Mathieu : élève

NE : Du coup Mathieu, je voulais te poser des questions. Je voudrais savoir comment tu te sens en classe.

Mathieu : Hmmm

NE : Est-ce que tu te sens bien ?

Mathieu : Hm ouais

NE : Tu n'as que ça à me dire ?

Mathieu : Oui

NE : Oui tu te sens bien ? Est-ce qu'il y a des moments où tu ne te sens pas bien ?

Mathieu : Hm oui.

NE : Alors explique-moi à quel moment tu ne te sens pas bien. Moi mon but c'est de t'aider pour que tu te sentes bien. A quel moment tu ne te sens pas bien ?

Mathieu : Hm Hm pendant les tables de multiplications de 7 et de 8 et de 9

NE : Donc pour les tables de multiplications.

Mathieu : Oui

NE : Donc ça c'est par rapport à ce que l'on fait en classe. Est-ce que par rapport à tes copains par moment tu ne te sens pas bien en classe ?

Mathieu : Hm je sais pas

NE : Tu ne sais pas ? ça ne te vient pas en tête là ?

Mathieu : Hm non

NE : Ok très bien. Est-ce que tu préfères travailler en groupe ou est-ce que tu préfères travailler tout seul ?

Mathieu : Hm en groupe

NE : D'accord, est-ce que tu peux me dire pourquoi tu préfères travailler en groupe ?

Mathieu : Parce que tout seul je suis bloqué mais quand on est à deux on n'est pas bloqués.

NE : D'accord donc toi tu parles du travail à deux. Est-ce que toi tu préfères le travail en petit groupes, donc par exemple 2, ou tu préfères un travail en grand groupe, à quatre par exemple ? Ou est-ce que les deux sont pareils pour toi ?

Mathieu : Hm les deux… enfin… les groupes par deux je veux dire

NE : Est-ce qu'il y a des personnes avec qui tu n'aimes pas travailler ?

Mathieu : Oui.

NE : Qui ça ?

Mathieu : Victor, Mattéo, Julien

NE : Et pourquoi tu n'aimes pas travailler avec eux ?

Mathieu : Parce qu'ils m'embêtent, ils m'énervent, à la récré et en classe aussi… ils m'énervent tout le temps

NE : Pourquoi ? Ils te disent des choses méchantes ?

Mathieu : Ils m'énervent. Julien il me dit « Mathieu l'équerre », je sais pas quoi

NE : D'accord, donc toi tu as du mal avec leur manière de te parler ?

Mathieu : Oui

NE : Est-ce qu'ils t'écoutent quand tu parles ?

Mathieu : [s'énerve] Je sais pas, je parle jamais avec eux

NE : Pourquoi ?

Mathieu : Parce que j'aime pas

NE : Est-ce que quand ils parlent tu les écoutes ? ou tu n'as pas envie ?

Mathieu : Je les écoute pas, je fais comme s'ils n'existaient pas

NE : D'accord bon. Est-ce que tu penses maintenant qu'on pourrait tout le temps travailler en groupe ?

Mathieu : Hm non.

NE : Pourquoi ?

Mathieu : Parce que sinon… je sais pas

NE : Donc on pourrait tout le temps ?

Mathieu : Non non !

NE : A quel moment on ne pourrait pas par exemple ? Dans quel cas c'est bien de travailler seul ?

Mathieu : Dans des moments… des trucs compliqués

NE : Des moments compliqués ? c'est-à-dire dans des matières plus compliquées ?

Mathieu : Oui comme pendant les maths et le français

NE : Quand c'est en histoire du coup tu aimes bien travailler en groupe ?

Mathieu : Oui

NE : Est-ce que tu sais pourquoi on vous fait travailler en groupe ?

Mathieu : Comme ça c'est plus facile de travailler en groupe

NE : Qu'est-ce qui serait plus facile ?

Mathieu : Parce que… je sais pas

NE : Est-ce que ça peut être parce que c'est plus rigolo ? ou plutôt parce que vous dites tous des choses donc ça fait quelque chose d'encore plus intéressant ? c'est plutôt quoi ?

Mathieu : Hm

NE : C'est peut-être aussi pour vous faire moins de travail ?

Mathieu : Hm oui…
NE : Tu penses que c'est quoi toi des trois choses que j'ai dites ?
Mathieu : Hm le premier, parce que c'est plus rigolo
NE : D'accord. Qu'est-ce que tu aimes toi du coup dans le travail de groupe ?
Mathieu : Parce que c'est plus facile
NE : C'est tout ?
Mathieu : Oui
NE : Ça te donne plus envie de travailler en groupe que tout seul ? Quand je vous dis « on va travailler en groupe », est-ce que t'es plus content ?
Mathieu : Ouais
NE : Est-ce que c'est comme ça avec tous les groupes ? Ou des fois avec des groupes tu n'as pas envie ?
Mathieu : Oui avec ceux que j'ai dit tout à l'heure
NE : Ok. Qu'est-ce que tu fais toi quand tu travailles en groupe ?
Mathieu : Ben je réfléchis
NE : Tu écoutes les autres ?
Mathieu : Oui
NE : Est-ce que les autres t'écoute ?
Mathieu : Oui
NE : Pour que les copains t'écoutent il faut que tu dises des choses…
Mathieu : …intéressantes !
NE : Oui intéressantes ! tu donnes ton avis
Mathieu : Oui des trucs intéressants et pas des blablas stupides
NE : Ok, tu en as pensé quoi du travail de ce matin en maths sur le jeu de Garfield ? C'était bien ?
Mathieu : Oui c'était bien
NE : Le groupe t'allait ?
Mathieu : J'ai rien compris… enfin j'ai compris le jeu mais je comprends pas quand Mattéo il a fait une erreur mais il a quand même eu un point et puis il a re joué pendant deux fois et après c'était mon tour mais ils ont sauté mon tour alors que c'était à moi
NE : Et du coup dans ces moments-là, qu'est-ce que tu pourrais dire ?
Mathieu : [s'énerve] ben j'ai rien dit
NE : Qu'est-ce que tu aurais pu dire alors ?
Mathieu : Hm
NE : Tu n'étais pas d'accord avec lui, alors qu'est-ce que tu aurais pu dire ?

Mathieu : Lui dire que c'est chacun son tour et qu'on ne joue pas deux fois

NE : D'accord, et il ne veut pas t'écouter… qu'est-ce que tu fais ? il te dit « non je m'en fiche de ce que tu dis » qu'est-ce que tu fais ?

Mathieu : Je le dis à la maîtresse

NE : Ah ! tu viens me voir, on est d'accord ?

Mathieu : Oui