



HAL
open science

Pratiques professionnelles (CPE-Enseignants) et estime de soi chez les collégiens porteurs d'un trouble du déficit de l'attention

Emmanuel Jory

► To cite this version:

Emmanuel Jory. Pratiques professionnelles (CPE-Enseignants) et estime de soi chez les collégiens porteurs d'un trouble du déficit de l'attention. Sciences de l'Homme et Société. 2019. hal-02141476

HAL Id: hal-02141476

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02141476>

Submitted on 27 May 2019

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

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



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nancy-Metz

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
Parcours Enseignement et Alternance
2018-2019**

**Mémoire de Master
Ecrit de clôture**

**Pratiques professionnelles (CPE-Enseignants) et estime de
soi chez les collégiens porteurs d'un trouble du déficit de
l'attention**

Mémoire soutenu par
Emmanuel JORY

le 16 mai 2019

Sous la direction de M. PEREZ Jean-Michel

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, Jean-Michel Perez qui, par son œil averti et ses conseils pertinents durant mes phases d'enquête et de rédaction, m'a permis de mener mon étude à son terme.

Cette recherche n'aurait pas pu voir le jour sans la liberté accordée par Madame Anne Martins et Madame Laurence Bagard, Principale et Principale adjointe de mon collègue d'exercice, de mener enquêtes et entretiens auprès de la communauté éducative de l'établissement. Pour cela, je les en remercie chaleureusement.

Il me faut également remercier les enseignants ayant donné de leur temps pour répondre au questionnaire qui leur a été soumis, de même que les dizaines de Conseillers Principaux d'Éducation ayant participé à cette enquête.

Une importante part de ma reconnaissance va aux Chefs d'établissements et aux CPE avec lesquels j'ai eu la chance de travailler jusqu'à présent et qui m'ont toujours incité à persévérer dans le monde de l'éducation, au premier rang desquels Madame Soumia Laghmani, Conseillère Principale d'Éducation dans l'académie de Strasbourg qui, il y a cinq ans de cela, m'accueillait dans son équipe en tant qu'assistant d'éducation avant de me permettre de la remplacer, accédant ainsi à mon premier poste de CPE contractuel.

Je profite également de cette occasion pour remercier Mesdames Cathy Fuhrmann et Sabrina Feriet-Zimmer, respectivement tutrice lors de ma première prise de fonction en tant que contractuel et tutrice établissement lors de mon année de stage, sur qui j'ai toujours pu compter lors de mes phases de doute et de questionnement.

Je souhaite, en outre, remercier mes collègues CPE stagiaires, sans qui cette année aurait sans doute été bien terne. Leur présence, leur sourire et les conversations que nous avons eues, ont été pour moi une incroyable source de stimulation.

Merci enfin à mes proches, Paul-Emmanuel Colard, Clément Drouard, Gabriel Jory, Aurélien Schaal et Anissa Toumi qui, malgré mes pérégrinations scolaires et professionnelles durant ces dix dernières années, m'ont toujours encouragé et soutenu.

Sommaire

| | |
|---|-------|
| Introduction | p.1 |
| I. Cadre officiel, contextualisation historique et approches actuelles | p.4 |
| 1. Prise en charge du handicap : cadre officiel et textes réglementaires..... | p.4 |
| 2. Approche historique du TDA/H | p.7 |
| 3. Relation entre TDA/H et estime de soi..... | p.11 |
| 4. Problématique..... | p.14 |
| II. Recherche de terrain | p.16 |
| 1. Présentation des méthodes..... | p.16 |
| a. <i>Questionnaire et entretien à destination des enseignants</i> | p.17 |
| b. <i>Questionnaire et entretien à destination des CPE</i> | p.20 |
| c. <i>Entretien élève</i> | p.23 |
| 2. Analyse des résultats obtenus, croisement des données..... | p.24 |
| a. <i>Connaissance du trouble</i> | p.24 |
| b. <i>Mise en place de pratiques de pédagogies différenciées</i> | p.30 |
| c. <i>Formation</i> | p.34 |
| III. Discussion | p.38 |
| 1. Limites de l'étude..... | p.38 |
| 2. Application de l'enquête à la problématique et à l'hypothèse de départ..... | p.41 |
| Conclusion | p. 44 |
| Bibliographie | p.47 |
| Annexes | |

“ Laissez-moi voir si Philippe peut se comporter en *gentleman*, laissez-moi voir s’il est capable de rester à table pour une fois ”, ainsi parla le père à son fils sur un ton sérieux, alors que sa mère fixa Philippe d’un regard grave, lui qui se comportait si mal. Mais Philippe ne faisait pas attention à son père pourtant si bienveillant. Il se tortillait, il gloussait, se penchait d’avant en arrière et se balançait sur sa chaise comme s’il se trouvait sur un cheval à bascule”.

Philippe le surexcité, Heinrich Hoffmann, 1858, traduction libre.

Introduction

“ Handicap ”, “ inclusion ”, “ pédagogies différenciées ”, autant de termes que nous rencontrons de plus en plus fréquemment, tant dans les parcours de formation des futurs professionnels de l’éducation que dans les pratiques quotidiennes de ces acteurs au sein des établissements scolaires. La mise en exergue de ce champ lexical depuis une quinzaine d’années maintenant, correspond à un accroissement progressif du nombre d’élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, lui-même lié à la loi du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées, faisant de l’école inclusive une priorité nationale.

Cependant, à la définition de l’ “ élève en situation de handicap ” correspond une réalité protéiforme. L’Organisation Mondiale de la Santé (OMS) donne du handicap la définition suivante : “ est handicapée toute personne dont l’intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l’effet de l’âge ou d’un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l’école ou à occuper un emploi s’en trouvent compromises ”. Cette définition est sensiblement identique à celle énoncée par la loi de 2005 : “ un handicap, au sens de la présente loi, [constitue] toute limitation d’activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d’une altération substantielle, durable ou définitive d’une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d’un polyhandicap ou d’un trouble de santé invalidant ”. Ainsi, enseignants et personnels d’éducation rencontreront dans leur carrière, des élèves pouvant présenter un handicap mental, auditif, visuel, moteur *et caetera*, auxquels ils devront s’adapter pour leur permettre de poursuivre une scolarité bienveillante et attentive de leurs besoins individuels.

Dans le cadre de cette recherche, j’ai choisi de m’intéresser à un handicap spécifique, le trouble du déficit de l’attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H¹).

¹ L’acronyme est également parfois inscrit “ TDAH ”. Je fais le choix de conserver la barre oblique, cette dernière permettant, à mon sens, une meilleure transcription de l’appellation complète de ce trouble.

Cette décision a été motivée par le contexte d'exercice professionnel dans lequel je me trouve. En effet, actuellement Conseiller Principal d'Éducation stagiaire dans un collège disposant d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) accueillant des élèves porteurs de troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA), je suis en contact régulier avec des élèves présentant un TDA/H. La nature même de ce handicap que je définirai ci-dessous, est à l'origine de nombreuses difficultés d'accueil et de prise en charge, tant par les enseignants que par le service de vie scolaire. C'est donc dans une démarche de recherche de solutions pouvant aider la communauté éducative que je souhaite inscrire le présent mémoire.

Le *DSM-V*, manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux publié par l'association américaine de psychiatrie, tout comme la Haute Autorité de Santé française, classent le TDA/H dans la catégorie des troubles du neurodéveloppement². Ce trouble, qui touche “ de 3 à 5% des enfants d'âge scolaire ” (Barkley, 2011), souvent désigné par la réductrice appellation d' “ hyperactivité ”, correspond en réalité à trois symptômes distincts et dont le degré d'intensité peut être variable :

- Le déficit de l'attention : le niveau d'alerte de l'élève n'est pas nécessairement bien développé, il peut avoir du mal à diriger son attention sur un sujet spécifique, il a du mal à mener une tâche à son terme et a du mal à traiter plusieurs informations en même temps.
- L'impulsivité : l'élève ne prend pas le temps de réfléchir avant de donner une réponse, n'attend pas la fin de l'énoncé, parle sans y être invité, que ça soit dans la classe ou lors de ses interactions sociales.
- L'hyperactivité motrice : l'enfant bouge sans cesse, a du mal à tenir la position assise, pourra parler à ses voisins à voix haute.

Pour Diane Dulude, dans son ouvrage *Le TDAH, une force à rééquilibrer* (2014), nous parlerons, en fonction de la prédominance d'une ou plusieurs des caractéristiques citées plus haut, de différents types de TDA/H : “ type inattention

² Les versions précédentes du DSM classaient le TDA/H dans la catégorie des troubles du comportement.

prédominante ”, “ type hyperactivité/impulsivité prédominante ” et “ type mixte ”³. En outre, comme le précise l’association “ TDA/H Belgique ”, “ plus de deux tiers des patients ont présenté ou présenteront un ou plusieurs troubles associés au TDA/H ”. Plus encore, la comorbidité, c’est-à-dire la présence de troubles ou maladies associés à la maladie principale est particulièrement importante, comme le rappelle Jean-Claude Saint-Onge dans son ouvrage *TDAH ? Pour en finir avec le dopage des enfants* (2015) : “ 50 à 90 % de ces enfants [dont on a diagnostiqué un TDA/H] reçoivent au moins deux diagnostics et environ la moitié, au moins trois ”. Ainsi, il ne sera pas rare de rencontrer des élèves porteurs de TDA/H et, en même temps, présentant des troubles dys (dyslexie, dyscalculie, etc), et/ou des troubles anxieux, troubles dépressifs, etc.

La recherche semble s’accorder sur le fait que l’estime qu’ils ont d’eux-mêmes pourra jouer un rôle majeur dans la scolarité des élèves porteurs d’un TDA/H, tant dans leurs capacités de résilience que dans leurs interactions sociales (Dulude, 2014, Dupagne, 2013, Lavigueur, 2003). Ces propos sont corroborés par mes observations quotidiennes sur mon lieu d’activité. De ces propos et de mes constatations, découle la question initiale suivante : comment les personnels d’éducation peuvent-ils participer à la construction d’une estime de soi positive chez les élèves porteurs d’un TDA/H ?

Je m’attacherai donc, après avoir fait état de mon cadre théorique en explorant les différents éléments de littérature, tant par les textes institutionnels que par l’état des travaux de recherche, à définir une problématique précise (I) à laquelle je répondrai par la suite en me basant, entre autres, sur une enquête à plusieurs entrées (II). Cette seconde étape sera l’occasion d’aborder le point de vue des élèves porteurs d’un TDA/H, celui des enseignants et également celui de CPE dont l’un des rôles de suivi des élèves comme énoncés par la circulaire des missions des conseillers principaux d’éducation du 10 août 2015 est de porter “ une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ”. Enfin, je terminerai par appliquer ma recherche de terrain au cadre théorique afin d’en faire ressortir les points convergents et divergents tout en gardant à l’esprit ma volonté d’en dégager des pistes pour ma pratique professionnelle future (III).

³ Diane Dulude reprend ici la classification par types que l’on retrouve dans le *DSM-IV* de 1994.

I. Cadre officiel, contextualisation historique et approches actuelles

Dans le but de pouvoir définir une problématique précise qui servira de base à mon enquête de terrain, il me faut tout d'abord en donner les contours, le cadre dans lequel s'inscrit ma recherche. Pour ce faire, je m'attacherai dans cette première partie à explorer la littérature relative à mon sujet. Cette recherche documentaire ne saurait être exhaustive sans un retour, dans un premier temps, sur les textes qui régissent actuellement l'inclusion scolaire des élèves présentant un handicap (1). De plus, cette revue de littérature me permettra également d'établir une chronologie historique de ce trouble, utile pour appréhender plus finement le contexte dans lequel se situent aujourd'hui les approches théoriques concernant le TDA/H (2). En outre, j'établirai la relation - en lien avec ma question de départ -, entre le TDA/H et l'estime de soi (3). Cette dernière phase me permettra, en gardant à l'esprit le cheminement parcouru depuis les prémices de la prise en charge du handicap par le système scolaire français jusqu'aux dernières avancées relatives au TDA/H, de définir une problématique et une hypothèse (4) auxquelles j'apporterai des réponses par la suite.

1. Prise en charge du handicap : cadre officiel et textes réglementaires

La prise en charge du handicap reste, en France, relativement récente, d'autant plus en matière d'éducation. Comme le rappellent Bader et Mazet (2015), la loi de 1882 introduisant la scolarisation primaire obligatoire entre 6 et 13 ans " a confronté la société française concrètement à l'existence d'enfants dits « anormaux », comme les arriérés mentaux et les « instables », dont l'état ne nécessitait ni hospitalisation, ni internement dans des asiles psychiatriques " et qui " présentaient souvent des difficultés très importantes à entrer dans les apprentissages scolaires et/ou des graves problèmes comportementaux ".

Il faudra attendre la *loi du 15 avril 1909 portant sur la création des classes de perfectionnement* pour que le ministère de l'Instruction publique, " dans le double souci de leur permettre de gagner leur vie et d'éviter qu'ils ne tombent dans la délinquance ", commence à prendre en charge les élèves dits " arriérés " et " anormaux d'école "

(Didier-Courbin et Gilbert, 2005, Vial, 1990). Ces classes de perfectionnement sont, conformément à l'article premier de cette loi, soit annexées aux écoles élémentaires publiques, soit indépendantes grâce à la création d'écoles autonomes de perfectionnement. Malheureusement, ces classes n'étant pas obligatoires mais soumises à la demande des communes et des départements, elles ne resteront que très sporadiques.

Durant la période d'après Seconde Guerre Mondiale et jusqu'à la fin des années 1960, de nouvelles conceptions du handicap et de sa prise en charge se développent. La *loi du 2 août 1949 relative à l'aide aux aveugles et aux grands infirmes*, par exemple, introduira la notion d'aide aux infirmes civils. De même, la *circulaire du 20 mars 1963 relative à la scolarité, dans les classes normales des établissements d'enseignement, de certaines catégories d'enfants et d'adolescents atteints de troubles permanents de la santé* mettra en avant la possibilité de scolariser, en milieu ordinaire, les élèves présentant un handicap physique. Parallèlement, de nombreuses associations "portées par des courants divers, ont constitué une mosaïque d'institutions et d'équipements variés faisant au fur et à mesure évoluer les pratiques" (Didier-Courbin et Gilbert, 2005).

Cette période de conscientisation de la notion de handicap dans la société française aboutira, dans une perspective quelque peu téléologique, à la *loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*. L'éducation, la formation et l'orientation, comme le signifie l'article 1, constituent une "obligation nationale". Les articles 4 et 5 vont dans ce sens en disposant d'une part que "les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative [et] satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale", et d'autre part en leur permettant de recevoir cette éducation prioritairement "dans des classes ordinaires ou dans les classes, sections d'établissements, établissements ou services relevant du ministère de l'éducation ou de l'agriculture" ou en "mettant du personnel qualifié relevant du ministère de l'éducation à la disposition d'établissements". Nous sentons donc poindre ici un changement de paradigme, l'école - et la société au sens large - passant d'un modèle discriminatoire à un modèle plus intégratif. Nous relèverons cependant que le handicap n'est toujours pas défini, l'appréciation étant laissée à des commissions *ad hoc*, entre autres la Commission Départementale

d'Éducation Spéciale (CDES) pour les enfants et adolescents handicapés (Didier-Courbin et Gilbert, 2005).

Les décisions institutionnelles liées à cette loi et en permettant la mise en application effective arriveront progressivement. Daniel Calin⁴ en dresse un historique succinct : création des Sections d'Éducation Spécialisée (SES) en 1965, qui deviendront les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) en 1989, mise en place des Groupes d'Aide Psychopédagogique (GAPP) en 1976 qui seront remplacés par les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) en 1990, institution des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) pour l'école primaire en 1991 en substitution des classes de perfectionnement créées en 1909 ainsi que les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) pour les collèges et lycées en 1995 - CLIS et UPI étant suppléées par les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) en 2015 pour l'enseignement primaire et secondaire. Deux textes forts viendront réaffirmer cette volonté d'intégration de tous les élèves : la circulaire du 30 avril 2002 relative à l'adaptation et à l'intégration scolaire qui précise que “ chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés ou malades dont la famille demande l'intégration scolaire ”, et la circulaire du 11 juin 2003 relative à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées apporte des avancées majeures en matière de compensation des conséquences du handicap. On envisage à présent le handicap comme “ des déséquilibres entre les aptitudes d'un individu et les exigences de son environnement humain ou physique à un moment donné ” (Ibernon et Berzin, 2016), ce qui a des répercussions importantes sur la scolarisation des élèves porteurs d'un handicap et permettant de passer d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion. Nous noterons, entre autres, que l'établissement le plus proche du domicile de l'enfant devient son établissement de référence. Seul l'accord des représentants légaux de l'enfant peut donner suite à son inscription dans un

⁴ Daniel Calin, agrégé de philosophie et formateur d'enseignants spécialisés, est à l'origine du site internet de référence *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé* (dcalin.fr).

établissement différent si le besoin d'un dispositif n'y existant pas se fait sentir. En outre, droit est à présent reconnu à tous les élèves de bénéficier d'un accompagnement adapté. Cet accompagnement se traduit notamment par la création du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et par la création des Équipes de Suivi de Scolarité (ESS), coordonnées par un enseignant référent.

Grâce à ces différents dispositifs, la scolarisation des élèves porteurs d'un handicap a augmenté de manière exponentielle. Ainsi, pour l'année scolaire 2017 - 2018, ce ne sont pas moins de 140 318 élèves en situation de handicap qui seront scolarisés dans un établissement public du second degré, dont 98 445 en classe ordinaire (SEGPA comprise) et 41 873 intégrés au dispositif ULIS (les effectifs des ULIS étaient de 7 765 en 2005, soit une évolution de 539% en 12 ans)⁵.

Il existe donc bien en France, dans un souci d'égalité des chances, un cadre réglementaire et institutionnel devant permettre la prise en charge des élèves porteurs d'un handicap. C'est le cas pour les élèves atteints par un TDA/H, qui peuvent bénéficier de l'ensemble de ces dispositifs et qui font l'objet d'un suivi accru par les personnels d'éducation, ce qui n'a pas nécessairement toujours été le cas. La partie suivante nous permettra justement d'appréhender ce trouble d'un point de vue historique, de ses premières occurrences dans la littérature jusqu'à aujourd'hui, dans le but d'en affiner notre vision et de comprendre en quoi s'agit-il d'un handicap.

2. Approche historique du TDA/H

La description actuelle des symptômes ainsi que la documentation liée au profil des porteurs d'un TDA/H, tant chez l'adulte que chez l'enfant, découle d'un processus d'observation entamé il y a plus d'un siècle. Si Russel Barkley (Barkley, 1997 dans Dulude, 2014) fait remonter les premières observations de symptômes que nous pouvons apparenter au TDA/H à un pédiatre anglais du nom de George Still en 1902, Michel Badert et Philippe Mazet, dans un article de 2015 publié dans la revue *La*

⁵ Etudes et statistiques de la DEPP : www.education.gouv.fr, consulté le 01/12//18 à 15h55

Psychiatrie de l'enfant, en trouvent des origines antérieures en extrapolant les propos de Charles Boulanger en 1889 lorsqu'il traite de l'instabilité mentale : “ certains se signalent seulement par un manque d'équilibre dans les facultés de l'esprit. Ils ne peuvent fixer longuement leur attention [...] il faut qu'ils fassent autrement que les autres. Ils sont intelligents, mais leur incohérence répétée, leurs excentricités continuelles ont bientôt attiré l'attention sur eux. Il semble qu'une force inconnue les pousse périodiquement à des écarts de conduite dont ils ne peuvent donner raison lorsqu'on les interroge ”. L'accent n'est pas porté sur les capacités mentales de l'élève, mais sur un trouble de la morale en tant qu'il serait une altération des normes de bienséance. Cette analyse sera approfondie par Demoor au début du XX^e siècle lorsque, utilisant le terme de “ chorée mentale ” il en décrira les symptômes suivant : hyperkinésie, concentration vagabonde, questionnement en continu, troubles dans la discipline.

Deux courants sont à distinguer lors de la première moitié du XX^e siècle : une approche neurobiologique portée par les chercheurs anglo-saxons, et une approche française plus psychanalytique (Badert et Mazet, 2015). Still, par exemple, émet l'hypothèse d'une atteinte minime du cerveau, qu'il nomme “ *minimal brain damage* ”, qui deviendra à l'aube des années 1960 “ *minimal brain dysfunction* ” (Chasse, 2005). De son côté, Henri Wallon, dans sa thèse publiée en 1925, met en exergue “ la possible implication d'éléments anatomiques, psychologiques et environnementaux dans la genèse et le développement de l'instabilité psychomotrice ” (Konofal, 2010), concept déjà énoncé par Ernest Dupré en 1913 (Badert et Mazet, 2015), soulignant, de fait, la relation entre l'instabilité et la sphère émotionnelle. L'influence du cadre dans lequel évolue l'enfant sera par la suite développé par Georges Heuyer et Serge Lebovici au début des années 1950. Plus récemment, Sandra Dallaire et Denis Lafortune, dans une recension de la littérature liée aux facteurs génétiques et familiaux du développement du TDA/H, viendront appuyer cette hypothèse en mettant en avant les facteurs environnementaux : milieu défavorisé, alcoolisme paternel, parents divorcés (Dallaire et Lafortune, 2008). Cette dichotomie entre chercheurs anglo-saxons et français perdurera jusqu'à la fin des années 1960. Ainsi, le *DSM-II* de 1968 classera le TDA/H à la fois dans les troubles psychotiques organiques (courant anglo-saxon) et dans les troubles du comportement (courant français) dont les facteurs multiples

trouvent principalement leurs origines dans l'environnement de l'enfant (Konofal, 2010).

Le terme “ trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ” apparaît pour la première fois dans la première édition du *DSM-III* en 1980. Celui-ci met l'accent sur le déficit de l'attention plus sur que sur l'hyperactivité, alors que sa réédition, sept ans plus tard, inversera cette tendance en soulignant d'avantage l'hyperactivité au détriment de l'attention. Il faudra attendre la publication du *DSM-IV* en 1994 pour que l'appellation TDA/H⁶ ne soit employée, et pour qu'aucun des symptômes ne revête une importance supérieure à un autre (Chasse, 2005). Le *DSM-V* actuellement en vigueur reprend cette terminologie et requiert, à la différence des précédentes éditions qui permettaient de poser un diagnostic grâce à l'existence d'un seul symptôme, “ la présence d'un nombre suffisant de symptômes d'inattention et d'hyperactivité/impulsivité non congruents avec le niveau de développement général et persistant depuis plusieurs mois ”⁷.

Un dernier aspect à prendre en considération, particulièrement important dans la prise en charge actuelle de l'élève porteur d'un TDA/H tant ses effets sont visibles et rapides, est celui du traitement médicamenteux : le méthylphénidate. Si les amphétamines sont prescrites dès 1937 par Charles Bradley pour lutter contre les effets de l'hyperactivité (Badert et Mazet, 2015), le méthylphénidate est lui synthétisé en 1944. Il s'agit d'un psychostimulant proche des amphétamines. Il est d'abord utilisé pour lutter contre la fatigue chronique, la narcolepsie et les psychoses séniles. La première publication montrant le rapport entre ce produit et son action sur l'hyperactivité date de 1963, mais il est déjà utilisé en France depuis 1959 (Konofal, 2010). Le méthylphénidate est encore proposé actuellement pour atténuer les symptômes du TDA/H et permettre aux élèves qui en sont porteurs de suivre une scolarité traditionnelle. Le résultat est quasi immédiat, même si des ajustements restent nécessaires, l'effet global pouvant varier en fonction de la taille et du poids du patient et de nombreux effets secondaires pouvant survenir, comme en témoigne le rapport de l'Agence Nationale de Sécurité du Médicament et des produits de santé (ANSM) de

⁶ ADHD en anglais, pour Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

⁷ *Méthylphénidate : données d'utilisation et de sécurité d'emploi en France*, ANSM, 2013

2013⁸ : “ les effets indésirables nécessitant une surveillance particulière sont principalement les risques neuropsychiatriques, cardiovasculaires et cérébrovasculaires ; et chez l’enfant, le risque de retentissement sur la croissance staturopondérale ”. Selon ce même rapport, bien que l’utilisation de ce médicament soit en augmentation depuis 2004, elle reste, du moins en France, très limitée par rapport au nombre de patients porteurs d’un TDA/H. Un début de réponse à apporter quant à cette sous-utilisation du méthylphénidate est peut-être à chercher du côté des voix qui s’y opposent. C’est le cas, par exemple, du psychiatre Patrick Landman, qui a créé en 2010 le collectif Stop-DSM, militant contre la médicalisation à outrance des maladies psychiatriques. Ce collectif qui regroupe à l’heure actuelle plus de 3000 signataires en France et qui trouve également écho en-dehors des frontières hexagonales prétend, sans remettre en cause l’existence du TDA/H, qu’un nombre important de diagnostics le concernant et impliquant une prescription médicamenteuse, répondrait en réalité à des enjeux tout autres, principalement financiers (Landman 2015, 2018). Si l’approche semble intéressante, il reste bon de prendre de la distance vis-à-vis de certains propos qui restent particulièrement à charge contre l’industrie pharmaceutique. Nous retiendrons néanmoins que ce psychiatre préconise la diminution du recours au méthylphénidate au profit des “ innovations pédagogiques qui, permettant de diminuer le taux de TDAH, sont aussi très importantes ”.

Le TDA/H, en tant qu’il est un trouble mental qui affecte de manière durable la vie de la personne qui en est atteinte, peut altérer son aptitude à fréquenter l’école tant sur le plan de la relation avec ses pairs que sur celui des apprentissages. La connaissance de ce handicap fréquemment rencontré dans les établissements scolaires par les personnels de l’Éducation Nationale, constitue donc un enjeu important en ce sens qu’elle doit permettre, ou du moins favoriser l’inclusion des élèves qui en sont porteurs. Pour affiner cette connaissance et permettre aux élèves d’évoluer dans un cadre valorisant et propice aux apprentissages, les membres de l’équipe pédagogique se doivent également de prendre en compte les différentes répercussions que pourraient

⁸ *ibid.*

avoir ce trouble sur leur construction personnelle, cette dernière étant intimement liée à l'estime de soi (Chasse, 2005).

3. Relation entre TDA/H et estime de soi

Dans l'article " L'estime de soi chez les enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité " (Huynh et Mazet, 2011), les deux chercheurs énoncent qu' " il apparaît que nombre d'enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité ont une atteinte de l'estime de soi qui doit être prise en compte dans l'abord pédagogique, éducatif et thérapeutique de leurs difficultés et de leurs troubles ". La relation entre le TDA/H et l'estime de soi doit donc intéresser l'ensemble de la communauté éducative et plus particulièrement les professionnels de l'éducation tant enseignants que non enseignants, en ce sens qu'une meilleure perception du trouble devrait aboutir à une meilleure prise en charge individualisée de l'élève.

Emilie Chassé, dans sa thèse soutenue en 2005 à l'Université du Québec à Trois-Rivières et traitant justement de l'aide à apporter à l'enfant porteur d'un TDA/H, précise que " le TDAH n'a pas une influence directe sur l'estime de soi des enfants qui en sont porteurs ", mais que celle-ci peut être affectée " par ricochet ". Mais qu'est-ce que l'estime de soi ? L'Association Canadienne de Santé Mentale en donne la définition suivante : " l'estime de soi est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites. C'est s'apprécier et s'accepter comme on est ". Il s'agit donc du sentiment de sa propre valeur, ce sentiment étant en constante évolution tout au long de la vie. Emilie Chassé précise quatre composantes principales à la base de la construction de l'estime de soi, à savoir le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence.

Il est possible de dégager deux facteurs dans l'atteinte de l'estime de soi chez les élèves porteurs d'un TDA/H : " sa propension à vivre échecs par-dessus échecs et la difficulté qu'il a à voir les conséquences de ses actes " (Lavigueur, 2002 dans Chassé, 2005). Si le premier facteur aura une véritable incidence sur le sentiment de compétence, le second facteur atteindra lui l'ensemble des quatre composantes

précédemment citées. Dans une recension de littérature réalisée par Huynh et Mazet (Huynh et Mazet, 2013), les deux chercheurs notent que la perception de soi des élèves porteurs d'un TDA/H est plus faible que celle des élèves non atteints par le trouble, principalement sur le plan des compétences scolaires, de l'acceptation sociale et des conduites comportementales (Dumas et Pelletier, 1999). De même, des résultats similaires démontrent que les élèves porteurs d'un TDA/H ont une perception de soi plus faible pour les attitudes comportementales et l'estime de soi globale que les élèves sans TDA/H (Barber, 2005). Enfin, ils notent qu'une relation a été établie entre l'observation des symptômes liés au TDA/H lors du cycle primaire et une faible estime de soi à l'adolescence (Edborn, 2006).

Emilie Chassé apporte deux éléments de réponse pour expliquer la relation entre le TDA/H et la faible estime de soi (Chassé, 2005). Premièrement, les multiples “ revers ” que subira l'élève porteur d'un TDA/H, tant dans ses relations d'amitié que dans son attitude face aux apprentissages, auront tôt fait de lui faire croire qu'il est incapable de réussir et de faire comme tout le monde. Et deuxièmement, les “ interactions négatives ” de l'entourage de ces enfants envers eux, les renvoient régulièrement à leur condition, les commentaires négatifs se faisant de plus en plus insistants au détriment des commentaires positifs. C'est le cas avec les parents, certes, mais cela peut aussi être le cas avec les membres de l'équipe pédagogique. En outre, si ces constats sont valables pour les commentaires faits à l'oral, ils le sont aussi pour les remarques faites à l'écrit, notamment dans les bilans périodiques. C'est ce dont atteste Céline Clément dans son article “ Le bulletin scolaire des élèves avec un TDA/H : contenus et enjeux ” (Clément, 2015), lorsqu'elle précise que “ l'enseignant ne formule généralement pas la bonne hypothèse quant à l'origine des problèmes rencontrés en classe et ne propose pas de pistes claires de soutien pédagogique”. Il s'agit là, du point de vue de l'élève, de violences pouvant avoir une influence négative sur sa construction personnelle, le risque étant qu'il développe alors une “ identité négative ” et qu'il ne s'identifie principalement qu'à son TDA/H.

Face aux difficultés que la prise en charge de ces élèves peut poser dans un établissement scolaire, notamment du second degré, se pose la question de l'apport de connaissances d'un point de vue institutionnel. Si, comme nous l'avons vu dans la

première partie de ce chapitre, les textes réglementaires sont régulièrement actualisés, les textes plus fonctionnels, tels que les guides qui pourraient permettre à la communauté éducative de mieux cibler son action, sont rares. La rareté de ces indications sur la mise en application des textes réglementaires se traduit souvent par une méconnaissance de ces dits textes, ce qui est en outre souligné par Christine Berzin en ces termes : “ la plupart des enseignants des classes « ordinaires » du secondaire interrogés disent ainsi méconnaître la loi d’orientation de 1975 et connaître à peine le contenu de la loi de 2005 [ce qui] pouvait d’ailleurs contribuer à faire que l’intégration apparaisse comme étant « subie » de la part de l’enseignant ” (Berzin, 2007). Néanmoins, en 2012, le dossier *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*, présenté comme “ ressources d’accompagnement éducatif ”, à l’initiative de la DGESCO, abordait avec précision les aménagements qu’il est possible de mettre en place en fonction des besoins des élèves et mentionnait expressément les notions d’estime de soi et de valorisation, indiquant “ l’importance d’une prise en compte par les enseignants et des aménagements de la scolarité ”. En outre, le Rectorat de l’Académie de Paris est également à l’origine d’un document ciblant spécifiquement ce trouble : *Les enfants avec un Trouble du Déficit de l’Attention / Hyperactivité et leur scolarité*. Divisé en trois parties, ce document étaye la symptomatologie, les indices permettant de repérer un élève pouvant en être atteint et, enfin, une liste d’aménagements envisageables. Si l’ensemble des aménagements aura une incidence sur l’estime de soi, certains en font explicitement mention: “ augmenter la fréquence des remarques positives ”, “ prodiguer réassurances et encouragements, en complimentant fréquemment l’enfant devant ses pairs afin d’améliorer son estime de soi ”. Néanmoins, au-delà de ces deux documents institutionnels, les professionnels de l’éducation se devront de chercher des réponses à leurs questions auprès d’acteurs extérieurs à l’Éducation Nationale, entre autres l’association “ Hypersupers - TDAH France ” qui, plus que de recenser un nombre considérable de ressources à destination de la communauté éducative, propose plusieurs actions de pédagogie différenciée applicables par tous les acteurs de la scolarité de l’élève.

L’estime de soi présente donc de multiples facettes, liées tant à l’élève qu’au contexte dans lequel il évolue. Cette notion revêt une importance toute particulière chez les élèves présentant un trouble du déficit de l’attention et devrait attirer l’attention des

membres de l'équipe pédagogique dans un souci de prise en charge adaptée aux besoins de l'élève. En synthétisant les concepts évoqués jusqu'à présent, je m'attacherai, dans la dernière partie de ce chapitre, à faire émerger une problématique et à préciser le modèle analytique dans laquelle j'inscrirai mon enquête de terrain.

4. Problématique

Partant des différents éléments que nous avons évoqué jusqu'à présent, qu'ils s'agisse des considérations législatives, historiques ou plus précisément centrées sur la relation entre le TDA/H et l'estime de soi, je me suis attaché à tisser un lien entre la prise en charge du handicap dans le système scolaire français et l'inclusion progressive des élèves porteurs d'un TDA/H tout en pointant le fait que, pour ces élèves, la relation entre réussite et estime de soi revêtait une importance particulière. De fait, si " l'aspect du TDA/H le plus dévastateur ne provient pas du trouble lui-même, mais des effets qui peuvent marquer l'estime de soi " (Chassé, 2005), il me semble important de me demander dans quelles mesures et selon quelles modalités, les EPLE peuvent-ils offrir un cadre d'accueil valorisant pour les élèves présentant un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité ? Autrement dit, comment les différents professionnels de l'éducation parviennent-ils, ou pas, à inscrire leur action dans une démarche bienveillante, soucieuse de " prendre en compte la diversité des élèves " ⁹ tout en favorisant la construction positive de l'estime de soi chez les élèves porteurs d'un TDA/H ?

Pour répondre à cette question, je me baserai principalement sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès de différents acteurs de la communauté éducative : professeur, conseiller principal d'éducation et élève porteur d'un TDA/H. Le cadre dans lequel se déroulant cette recherche étant temporellement limité, ces entretiens seront complétés par des questionnaires adressés à des enseignants et des conseillers principaux d'éducation évoluant en collèges et lycées.

⁹ *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

L'hypothèse générale que je peux formuler serait la suivante : les personnels enseignants et d'éducation disposent d'un ensemble de moyens à mettre en action en direction des élèves porteurs d'un TDA/H qui, s'ils sont appliqués, pourraient permettre, dans une logique de compensation, de les valoriser et, par extension, de favoriser le développement d'une estime de soi améliorative.

II. Recherche de terrain

Afin de mener à bien cette recherche et apporter des éléments de réponse concrets à ma problématique et à l'hypothèse l'accompagnant, j'ai réalisé une enquête auprès de professeurs, de CPE et d'un élève porteur d'un TDA/H. Le présent chapitre sera donc organisé en deux temps. Tout d'abord, je détaillerai mes démarches de récolte de données. Puis, j'exposerai les résultats obtenus et croiserai ces données entre-elles afin de les affiner dans le but d'arriver, au chapitre final, à une réponse à la problématique initiale et, peut-être, à en dégager certaines perspectives pour ma propre pratique professionnelle future.

1. Présentation des méthodes

Dans le cadre de cette enquête de terrain, j'ai privilégié le secondaire et cela pour deux raisons. La première car, comme je le précisais dans l'introduction de ce présent mémoire, j'exerce moi-même mes missions au sein d'un collège dans lequel sont scolarisés des élèves présentant un TDA/H, me permettant donc d'obtenir plus aisément des réponses à mes questions. La seconde, moins pratique, est davantage liée à mon exploration liminaire, les ouvrages cités abordant régulièrement les élèves de cette classe d'âge¹⁰ et proposant certaines actions de compensation à mettre en place dès le collège, voire dès l'enseignement primaire.

Ainsi, dans le but d'obtenir des informations utiles et exploitables, j'ai utilisé deux modes de collecte de données : des questionnaires à destinations des enseignants et des CPE, ainsi que trois entretiens auprès de ces mêmes personnels et d'un élève. Ces derniers se sont tous déroulés sur un mode semi-directif comme énoncé dans le Manuel de recherches en sciences sociales (Quivy et Van Campenhoudt, 1988). Chacun de ces entretiens a donc débuté par une question ouverte devant permettre à la personne interrogée de prendre confiance en elle et en ses réponses en la faisant

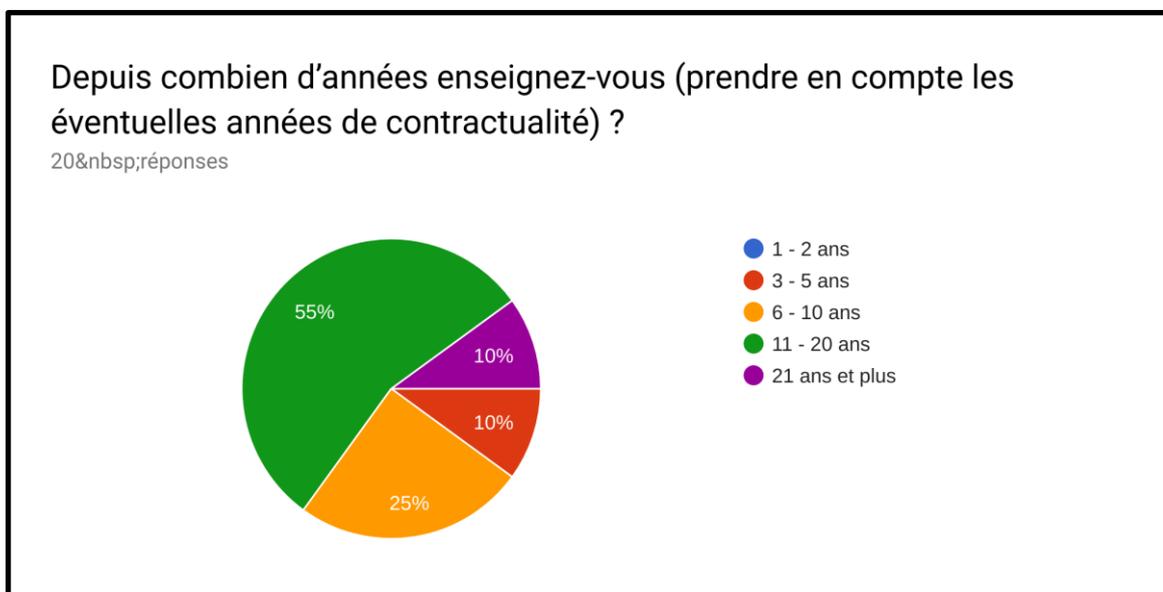
¹⁰ Nous noterons qu'une partie de ces ouvrages sont québécois et font mention du "secondaire". Le découpage de la scolarité dans cette région est différent du système français, le secondaire québécois étant constitué de deux cycles de deux et trois ans et pouvant s'apparenter au collège français.

s'exprimer sur un sujet large (présentation de l'établissement ou d'une journée de travail). L'objectif de ces entretiens n'étant pas de valider une idée préconçue mais bien d'apporter des éléments de réponse validant ou infirmant mon hypothèse de départ, j'ai progressivement amené les sujets à se positionner face à mon sujet d'étude tout en évitant le plus possible de poser trop de questions précises, leur préférant des questions ou phrases de relance lorsque nécessaire. Enfin, les entretiens de l'enseignante et de l'élève se sont déroulés dans mon bureau, dans mon collège d'exercice. L'entretien réalisé auprès de la CPE l'a été dans son établissement. Dans un cas comme dans l'autre, l'environnement était propice à ce type d'enquête et nous n'avons pas été perturbé par des éléments extérieurs inopportuns.

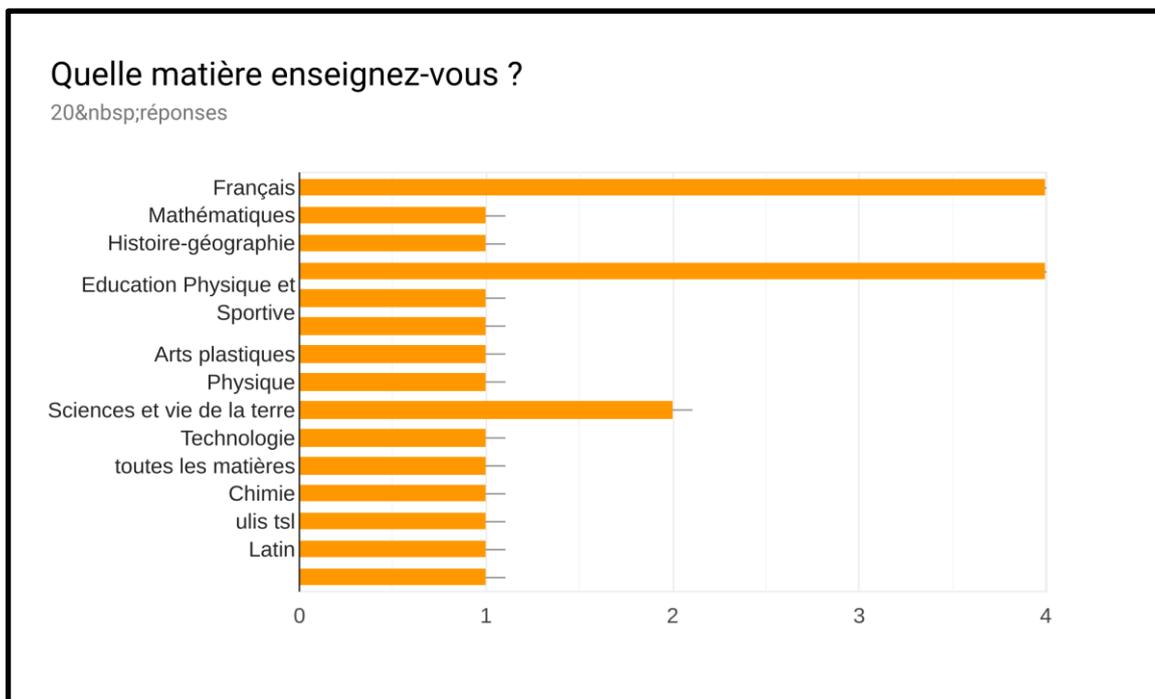
a. Questionnaire et entretien à destination des enseignants

Le questionnaire à destination des enseignants (**annexe 1**) a été envoyé aux professeurs de mon collège d'exercice. Cet établissement comporte une Ulys TSLA et accueille des élèves porteurs de TDA/H. Le potentiel de répondants était de 37 mais seuls 20 enseignants y ont répondu. Composé de vingt-neuf questions, ce questionnaire portait tour à tour sur le profil de l'enseignant, sa formation, sa connaissance du trouble ainsi que sur les techniques de prise en charge, de l'application de pédagogies différenciées en classe aux relations professeurs - CPE.

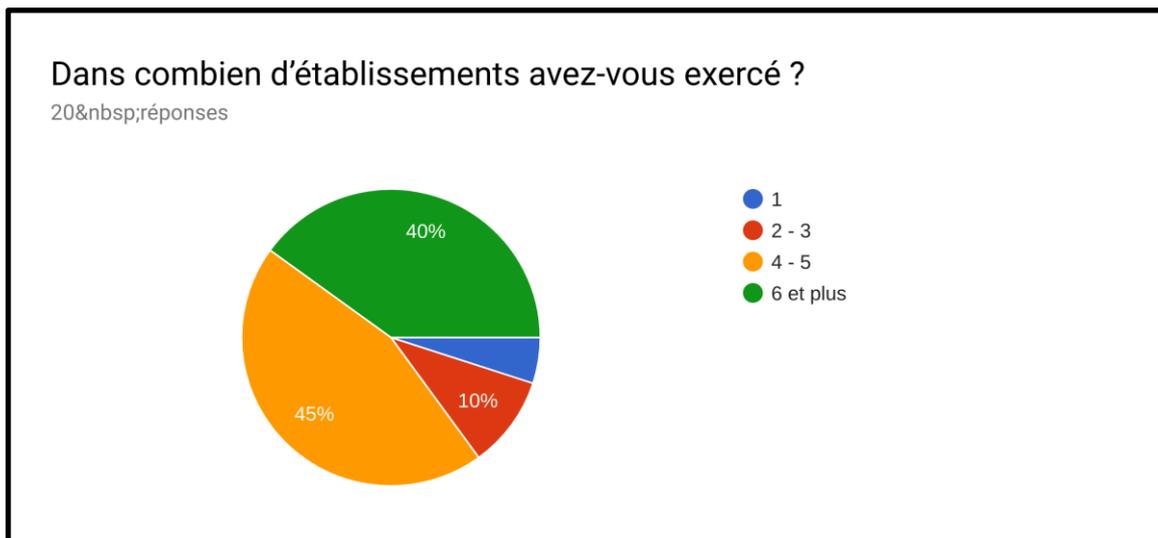
Présentation du panel :



Graphique n°1: ancienneté dans le métier.



Graphique n°2 : matière enseignée.



Graphique n°3 : nombre d'établissements d'exercice.

La majorité des professeurs ayant répondu à cette enquête, répartis sur l'ensemble des matières enseignées dans un collège, exercent donc leur profession de longue date et ont œuvré dans plusieurs établissements (19 répondants sur 20 ont enseigné dans au moins 2 structures différentes et tous ont au minimum 3 ans d'ancienneté).

L'entretien a été réalisé auprès d'une enseignante de mon établissement d'exercice (**annexe 3**), sélectionnée en fonction de l'hétérogénéité des élèves présents dans les classes pour lesquelles elle intervient. Il s'agit d'une professeure d'anglais travaillant dans l'établissement depuis onze ans et dispensant ses enseignements auprès de six classes réparties sur trois niveaux (deux classes de 6°, deux classes de 5°, deux classes de 3°). Ce temps d'échange a été l'occasion de laisser l'enseignante s'exprimer plus en détail sur sa prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'heure de l'école de la bienveillance et de l'inclusion.

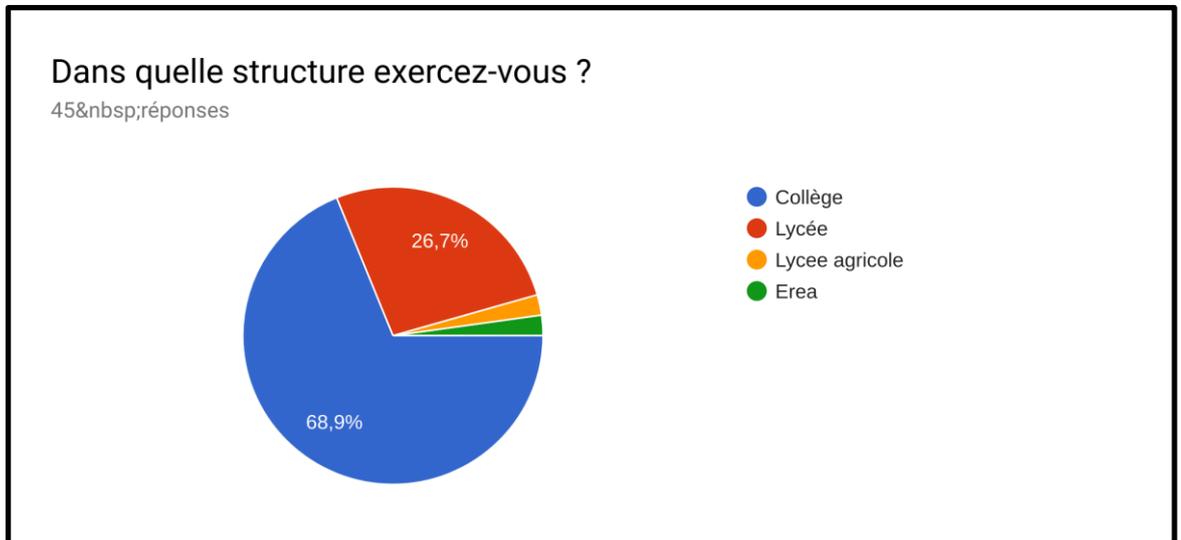
L'objectif étant de saisir dans quelles mesures les professeurs s'attachent à différencier leurs pratiques pour offrir un cadre bienveillant et valorisant à ces élèves à besoins éducatifs particuliers, j'ai cherché à savoir si les enseignants s'estiment suffisamment formés et sensibilisés à la question de l'inclusion des élèves porteurs d'un TDA/H, s'ils mettent en pratique des actions de remédiation afin de la favoriser,

quelle est la vision qu'ils ont de ce trouble et s'ils agissent en équipe d'autres acteurs de l'EPL.

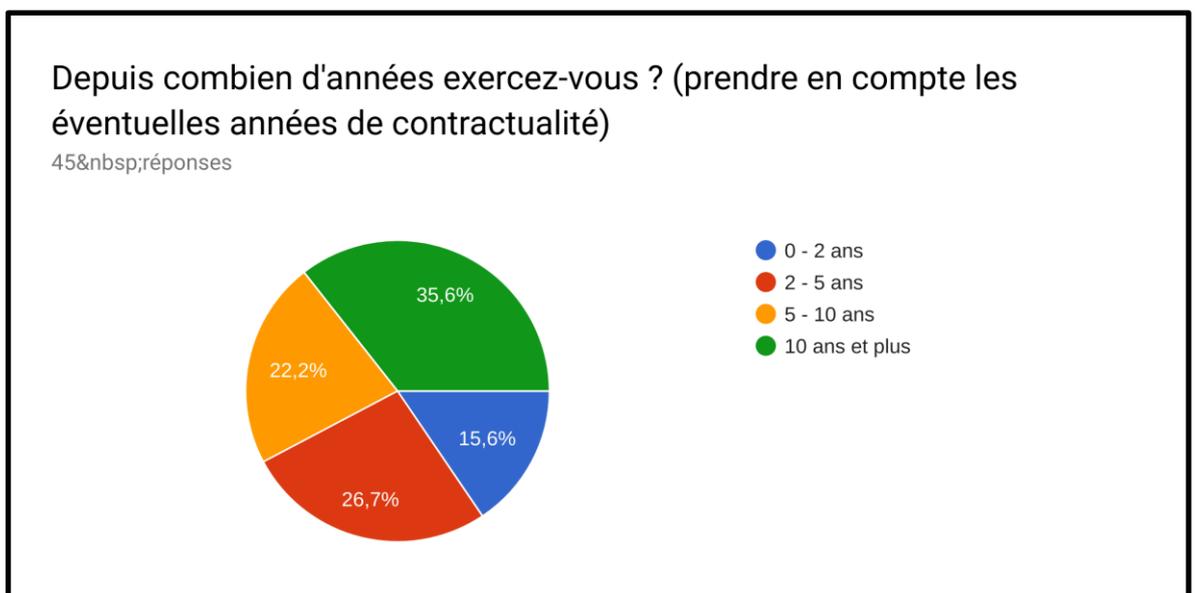
b. Questionnaire et entretien à destination des CPE

Le questionnaire à destination des CPE (**annexe 2**), composé de vingt-sept questions, a principalement été diffusé sur internet, notamment au sein d'un regroupement de conseillers principaux d'éducation sur un média social comportant un peu plus de 4300 membres. Cette méthode de diffusion large présentait l'intérêt de toucher rapidement un grand nombre de conseillers principaux d'éducation et d'obtenir un nombre significatif de réponses. J'ai également envoyé ce questionnaire aux CPE des différents établissements dans lesquels j'ai exercé en tant que contractuel. 45 collègues de collèges et lycées ont répondu à des questions portant, tout comme les enseignants, sur leur profil, leur formation, leur connaissance du TDA/H et leur rôle dans la prise en charge des élèves qui en sont porteurs. Si ce questionnaire est similaire à celui distribué aux enseignants, certaines questions spécifiques interrogeaient directement la place du CPE dans le schéma de prise en charge des EBEP ainsi que sa position au sein de l'équipe éducative.

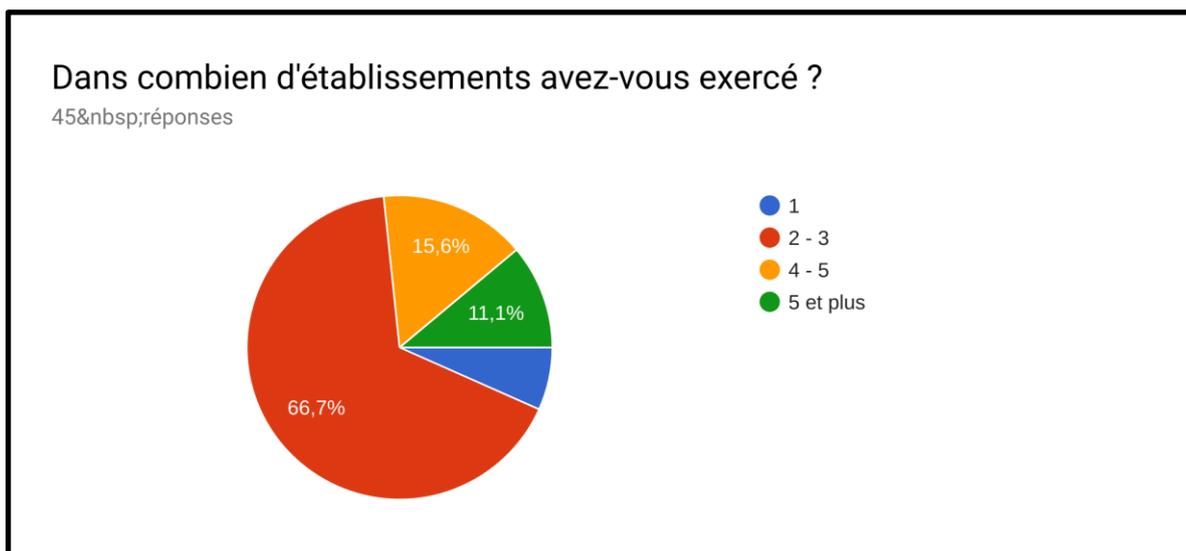
Présentation du panel :



Graphique n°4 : dans quelle structure exercez-vous ?



Graphique n°5 : ancienneté dans le métier.



Graphique n°6 : nombre d'établissements d'exercice.

Comme pour les professeurs, une majorité des collègues sondés exercent leur activité de longue date et ont eu l'occasion d'oeuvrer dans plusieurs établissements (42 CPE sur 45 ont exercé dans au moins deux établissements). Sur les 45 répondants, 31 exercent en collège, 12 en lycée, 1 en lycée agricole et 1 en EREA.

L'entretien a été réalisé auprès de l'unique CPE d'un collège de l'agglomération strasbourgeoise dans lequel j'ai personnellement eu l'occasion d'occuper les fonctions d'assistant d'éducation et de conseiller principal d'éducation contractuel (**annexe 4**). Dans cet établissement d'environ quatre cents élèves, sans principal adjoint et disposant d'un dispositif Ulis TSLA, la CPE participe à l'ensemble des réunions d'équipe de suivi de scolarisation et occupe donc, de fait, une place importante dans la transmission des informations et conseils relatifs à la prise en charge des élèves auprès de l'équipe pédagogique. Cet entretien avait pour but de discerner son expertise en matière d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et plus spécifiquement ceux porteurs d'un TDA/H et, au-delà, d'obtenir des informations quant à sa capacité à inscrire ou non son action dans une démarche bienveillante, soucieuse de prendre en compte la diversité des élèves tout en favorisant la construction positive de l'estime de soi.

c. Entretien élève

Pour compléter les éléments précédemment cités, j'ai réalisé un entretien semi-directif avec un élève scolarisé dans mon collège d'exercice et porteur d'un TDA/H (**annexe 5**). Celui-ci avait pour objectif d'obtenir son point de vue sur sa propre scolarité afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur les propos recueillis auprès des professeurs et CPE.

Âgé de douze ans et scolarisé en classe de 5^o, cet élève est intégré au dispositif Ulis. Diagnostiqué comme porteur de TDA/H à la fin de son année de CM1, il parvient aujourd'hui à suivre une scolarité ordinaire grâce aux aménagements prévus dans son GEVA-Sco (**annexe 7**) et à la prise quotidienne d'un traitement à un dosage élevé. Mon choix de réaliser cet entretien avec cet élève en particulier a été motivé par le fait qu'il trouve en moi un interlocuteur privilégié à qui il parvient à s'épancher en toute confiance. Il a donc été plus aisé pour moi d'obtenir son autorisation ainsi que celle de sa responsable légale. Néanmoins, sachant que l'objet de mon étude touche à des aspects intimes de la vie des élèves j'ai respecté, plus encore durant cet entretien que durant ceux menés auprès des professionnels, les principes éthiques en considérant mon informateur comme un sujet plus que comme un objet. Cela sous-entend entre autres d'éviter toute attitude hautaine, être honnête, garantir l'anonymat et de ne pas forcer l'élève à s'aventurer sur un terrain qu'il souhaite éviter. Enfin, pour terminer cet entretien, j'ai demandé à l'élève de réaliser le questionnaire de Rosenberg permettant d'obtenir une évaluation sommaire de son estime de lui-même (**annexe 8**), sans pour autant à avoir à aborder cette notion frontalement lors de notre échange. Le déroulé semi-directif de cet entretien a été rendu difficile car, devant demander l'autorisation à la responsable légal de l'élève et donc lui expliquer la teneur de la recherche menée, celle-ci a informé son fils que je menais une enquête liée au TDA/H. De fait, la réponse de ce dernier à ma première question pourtant ouverte a directement été centrée sur son trouble et sa prise d'un traitement médicamenteux. J'ai donc dû adapter mes relances en fonction de ce constat initial, sans pour autant que cela ne porte un réel préjudice à la teneur des réponses apportées par l'élève.

Ainsi, bien que les répondants enseignants soient issus d'un même établissement et que les conseillers principaux d'éducation soient également majoritairement issus du niveau collège, les résultats qui vont suivre proviennent d'un panel de répondants qui n'en reste pas moins hétéroclite, les profils et expériences des sujets-témoins étant très diversifiés.

2. Analyse des résultats obtenus, croisement des données

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, la loi du 11 février 2005 est à l'origine d'un changement de paradigme dans la prise en charge des élèves présentant un handicap qui, dans un souci d'égalité des chances, doivent à présent être inclus dans des classes et structures ordinaires grâce, entre autres, à la mise en place de pédagogies différenciées soucieuses de les prendre en compte dans leur diversité. Néanmoins, les équipes pédagogiques bénéficient-elles des capacités nécessaires pour faire face à cette nouvelle injonction institutionnelle ? Autrement dit, les acteurs de l'EPL ont-ils les connaissances suffisantes et sont-ils suffisamment formés pour pouvoir mettre en place les stratégies compensatoires nécessaires au bon déroulement de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers et plus spécifiquement ceux présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ?

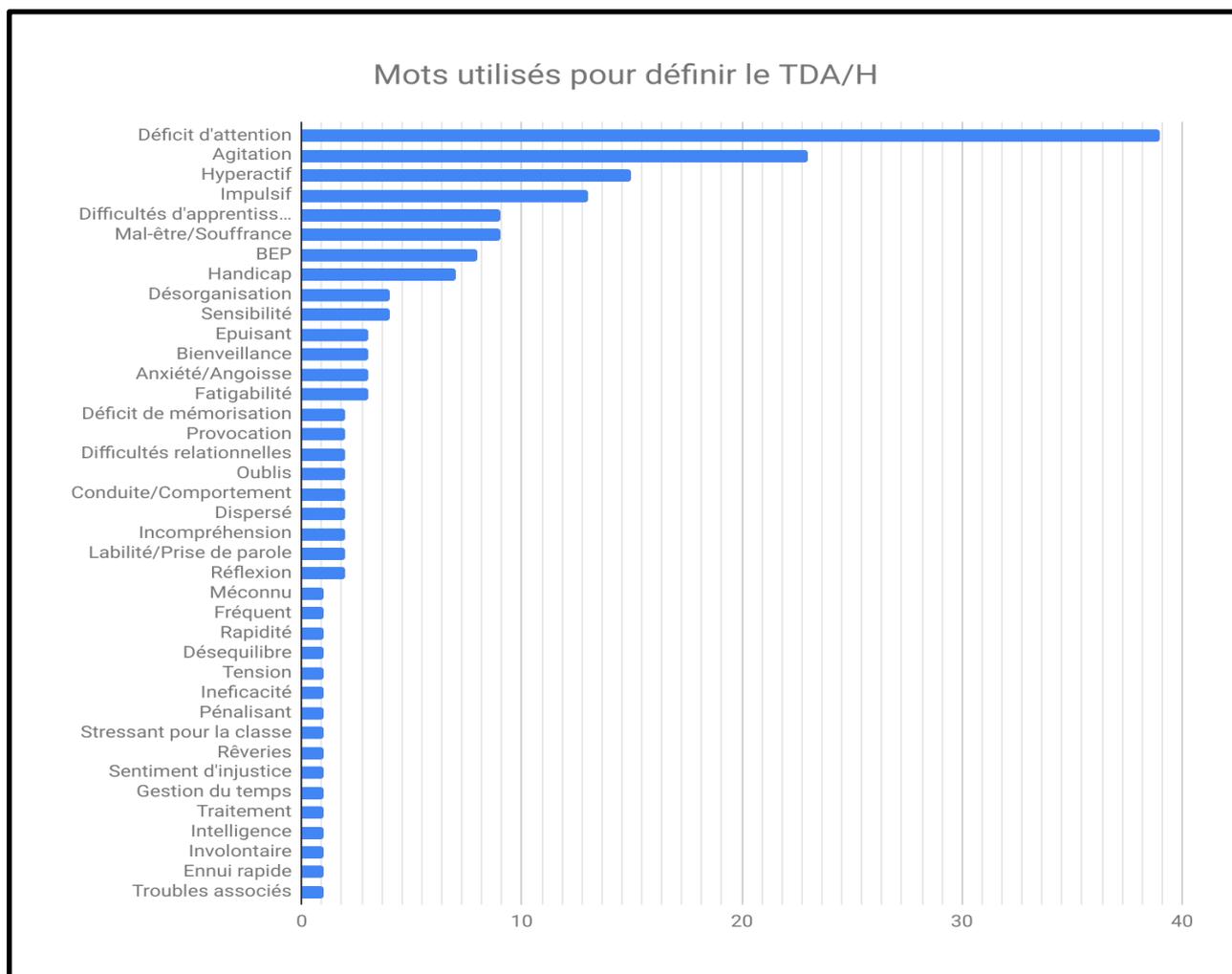
a. Connaissance du trouble

Pour pouvoir mettre en place des stratégies d'inclusion pour les élèves porteurs d'un TDA/H, encore faut-il que les membres de l'équipe pédagogique sachent quelles sont ses spécificités et, plus globalement, à quoi correspond ce trouble. La question a été posée tant aux enseignants qu'aux CPE.

Parmi les 65 réponses obtenues à cette question (20 de la part des enseignants, 45 de la part des CPE), nous remarquons que le taux de connaissance du trouble est très variable. Pour une majorité des répondants, le TDA/H correspond à un "handicap" impliquant des "difficultés de concentration". Nous retrouvons cette idée liée à la

concentration dans les entretiens avec l'enseignante et la conseillère principale d'éducation, les deux mettant l'accent sur le vagabondage de l'esprit de ces élèves. Au final, seule l'enseignante référente Ulis répond précisément : “ il s'agit ici d'un trouble du développement cognitif de l'enfant. Ce trouble, cette particularité, empêche l'enfant de focaliser toute son attention sur une action précise. La moindre manifestation externe à l'activité (un bruit, un mouvement...) vient perturber fortement les capacités de l'enfant. Dans la plupart des cas le TDA engendre d'autres troubles (comme un trouble du comportement) mais aussi des comportements particuliers (élève effacé, discret, "rêveur", cancre, violent... etc). Un enfant présentant ce trouble rencontre des difficultés scolaires mais aussi sociales. Dans le cadre de sa scolarité, il aura du mal à trouver sa place dans le système du fait de son incapacité à suivre le rythme donné par l'enseignant, par l'établissement scolaire ”.

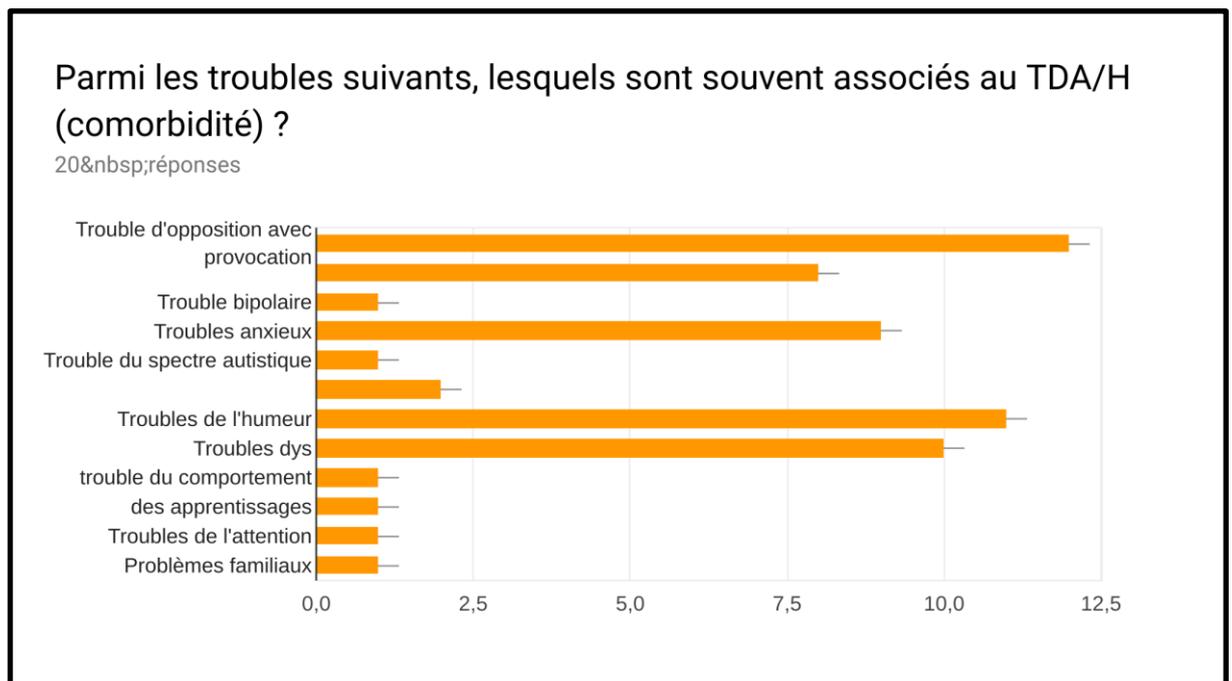
Lorsque l'on demande aux enseignants et CPE de donner trois termes pour définir le TDA/H, la multiplicité des réponses ne permet pas d'observer l'émergence de termes récurrents. Pour obtenir une photographie de données utilisables, j'ai donc opéré des regroupements terminologiques, classifiés dans le graphique suivant :



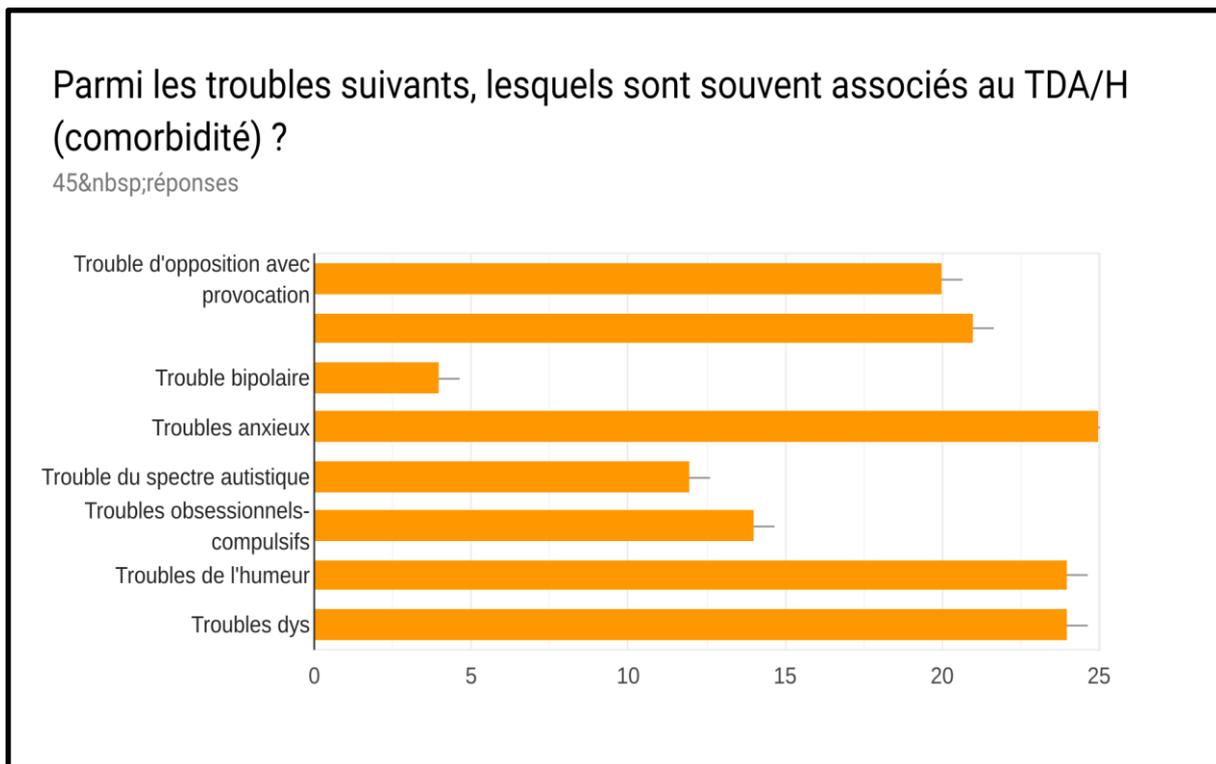
Graphique n°7 : répartition des termes utilisés pour définir le TDA/H.

Il est possible de classer ces termes en trois catégories : définition, symptômes et conséquences. Ainsi, les termes liés au déficit de l'attention, à l'agitation et à l'hyperactivité, c'est-à-dire à la définition du trouble, sont les plus nombreux. 39 occurrences pour le premier, 23 pour le second et 15 pour le troisième, ce qui peut aisément s'expliquer par la transparence du nom donné à ce handicap et à la représentation sociale qui lui est associée. La réponse de la conseillère principale d'éducation à la question portant sur la définition du trouble corrobore d'ailleurs les résultats du questionnaire lorsqu'elle précise que "ça veut bien dire ce que ça veut dire, trouble du déficit de l'attention", sans pour autant parvenir à en donner une définition ou à formuler une description symptomatique précise.

63 termes cités portent sur des symptômes (impulsif, difficultés d'apprentissage, mal-être, désorganisation, sensibilité, anxiété, fatigabilité, désorganisation, déficit de mémorisation, provocation, difficultés relationnelles, oublis, troubles du comportement, labilité, rêverie, ennui rapide). La profusion de ces termes symptomatologiques dans les réponses apportées par les professionnels de l'éducation est à souligner, d'autant plus que cela fait écho aux résultats obtenus à la question portant sur la comorbidité du TDA/H :



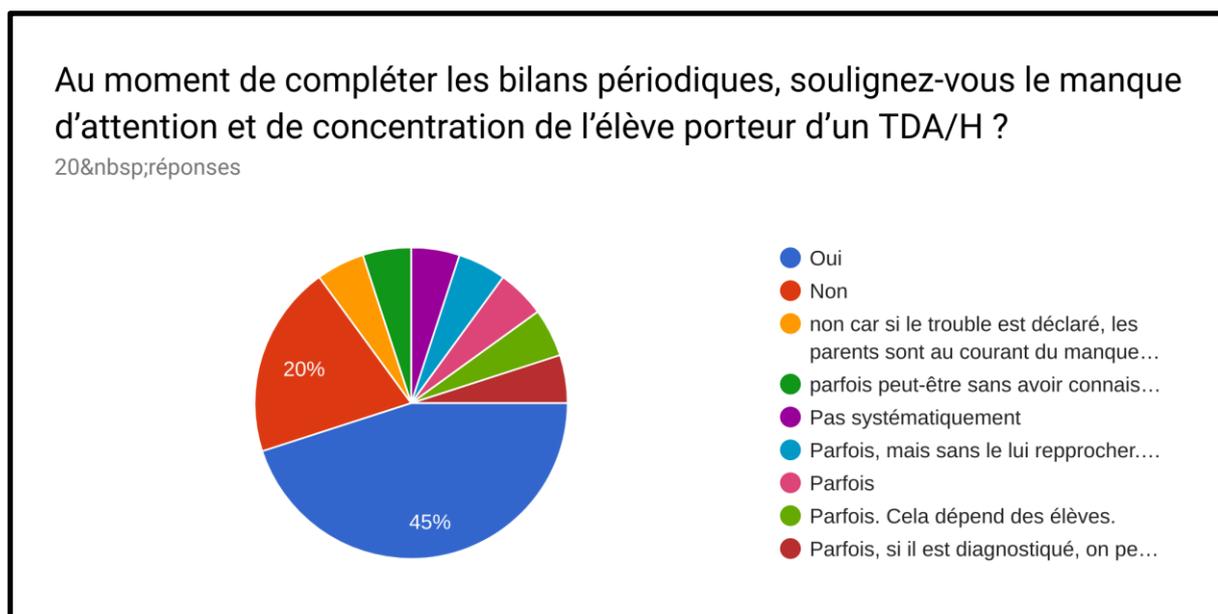
Graphique n°8 : réponses des enseignants relatives à la comorbidité du TDA/H.



Graphique n°9 : réponses des CPE relative à la comorbidité du TDA/H.

De fait, les professionnels de l'éducation semblent être en mesure d'identifier les symptômes liés au TDA/H ainsi que les troubles qui y sont associés. C'est déjà ce que faisait ressortir Céline Clément (Clément, 2014) de son analyse des différents bulletins d'élèves porteurs de ce trouble lorsqu'elle précisait que ces documents " mettent souvent en évidence les compétences des enseignants qui pointent les problématiques de l'élève TDAH, mais n'émettent pas les bonnes hypothèses quant à l'origine des difficultés ". Autrement dit, bien qu'ils parviennent, à posteriori, à associer au TDA/H certaines de ses particularités, il n'est pas certain que l'apparition de ces symptômes alerte les enseignants sur un potentiel TDA/H qui ne serait pas encore diagnostiqué, retardant donc sa prise en charge par un professionnel de santé et, plus loin, retardant la mise en place d'outils de différenciation au sein du cadre scolaire. À ce titre, l'analyse des bulletins du primaire de l'élève interviewé pour cette étude semble caractéristique (**annexe 6**). L'ensemble des remarques du CP jusqu'à la fin du CM1 mettent en avant les difficultés de concentration de l'élève, son inattention, sa déconcentration facile, voire l'embarras que pouvait lui poser la gestion de son matériel. Les enseignants pointent donc les symptômes du TDA/H. Néanmoins, tous mettent

l'accent sur son hypothétique manque d'investissement personnel et sur le manque d'effort dont il ferait preuve. L'observation du premier trimestre de CM1 est, à ce titre, plus acerbe que les autres, tant la frontière entre l'élève et l'individu semble tenue dans la remarque de l'enseignant. Ces propos, tout comme les actions des enseignants envers l'élève sont vécus comme une souffrance dont il fait encore état aujourd'hui et qui provoquait chez lui une réelle forme de colère. Diagnostiqué et médicamenté en fin de CM1, son attitude en classe change radicalement, ses notes augmentent et les remarques des enseignants se font à présent plus mélioratives. Néanmoins, si ce dernier point est vrai pour l'élève interrogé, il ne l'est pas nécessairement pour tous les élèves porteurs d'un TDA/H, comme en témoigne le résultat à la question “ au moment de compléter les bulletins périodiques, soulignez-vous le manque d'attention et de concentration de l'élève porteur d'un TDA/H ? ” :



Graphique n°10 : rédaction des remarques par les enseignants.

De fait, 9 enseignants sur 20 disent souligner le manque d'attention, 6 autres le soulignent parfois et seulement 5 répondent ne jamais le souligner. Ainsi, lorsque la question a été posée à l'enseignante de savoir comment celle-ci formule ses remarques, cette dernière met en avant le fait qu'elle va “ écrire par exemple qu'il devrait plus se concentrer ”, pensant que cela pourrait l'aider à “ acquérir le programme ”, sans pour

autant prendre en compte l'influence négative que pourrait avoir, au niveau de la perception de soi, le fait d'être ramené à son trouble de manière constante. Il n'y a pourtant pas de malveillance de la part de l'enseignante, mais une méconnaissance avouée des méthodes de prise en charge, peut-être attribuable à un manque de formation, comme nous pourrions le voir par la suite.

b. Mise en place de pratiques de pédagogies différenciées.

Une partie des professionnels interrogés souligne les conséquences pédagogiques et éducatives que ce trouble implique. 9 interrogés sur 65, soit un peu moins de 14%, mettent en avant les difficultés d'apprentissages éprouvés par ces élèves et 8 interrogés, soit légèrement plus de 12%, parlent de "besoins éducatifs particuliers". Si ces chiffres semblent peu élevés, ils sont néanmoins à mettre en relation face à la grande hétérogénéité des réponses obtenues. Ces conséquences importantes font donc appel aux notions de prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Notions qui font elles-mêmes écho à la connaissance du trouble car, comment les professionnels de l'éducation pourraient-ils mettre en place les outils nécessaires à la prise en charge de l'élève sans pour autant connaître et comprendre le handicap qui le touche ?

L'enseignante interrogée avoue ne pas mettre en œuvre d'aménagements spécifiques dans le cas des élèves porteurs d'un TDA/H, à l'inverse de ce qu'elle fait pour les élèves "Dys". Là encore, elle souligne son manque de connaissance sur ce trouble mais, néanmoins, et peut-être instinctivement, énonce tout de même des méthodes de différenciation qu'elle s'efforce d'appliquer, entre autres une surexploitation des ressources visuelles propres à capter l'attention de ces élèves. Lorsque l'on regarde les réponses des enseignants à l'enquête, on remarque que les pratiques mises en place dans les salles sont les moins invasives et surtout celles utilisées pour la grande majorité des EBEP et non pas exclusivement pour les élèves porteurs d'un TDA/H. Ainsi, 17 enseignants sur 20 disent aider l'élève à démarrer une tâche et le même nombre avoue féliciter l'élève lorsque la tâche est menée à son terme. En outre, 16 enseignants disent répéter les consignes lorsque nécessaire. Néanmoins, les pratiques plus spécifiques sont moins usitées : 12 enseignants utilisent le placement

dans la salle de classe, 9 disent autoriser l'élève à se lever dans un cadre prédéfini et seuls 6 enseignants disent convenir d'un signe discret afin de ramener l'élève à la tâche s'il est distrait. Pour le reste, lorsque nous laissons les enseignants s'exprimer sur leurs connaissances et sur l'application d'autres méthodes, nous constatons une certaine hétérogénéité des pratiques : travail en binôme, lancement de défis à l'élève pour le stimuler, variation des supports, autorisation à utiliser un objet anti-stress, utilisation des cartes mentales, etc.

Si, individuellement, l'utilisation de ces pratiques est louable et témoigne tout de même de connaissances générales sur le TDA/H, peut-être faudrait-il s'interroger sur le manque d'harmonisation de ces pratiques et sur les effets que ce manque pourrait avoir sur les élèves.

Les CPE ont également été interrogés sur cette question de la différenciation et 43 répondants sur 45, soit 95,6% estiment avoir un rôle à jouer dans leur mise en application. Pour ce faire, c'est la transmission des informations à l'équipe pédagogique qui est la pratique qui revient le plus fréquemment dans les réponses, à hauteur de 86,7%, suivi par la notion de " conseils auprès de l'élève " pour 80% et à la " conception de protocoles d'accueil " pour 77,8%, en lien avec l'équipe médico-sociale et les différents partenaires de l'institution scolaire. La transmission des informations est d'ailleurs facilitée par la participation des CPE aux réunions d'Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS), tant pour apporter des informations relative à la vie scolaire que pour recevoir des données qui leur permettront, à posteriori, d'apporter informations et conseils à l'ensemble de l'équipe pédagogique. Néanmoins, l'interview réalisée auprès de la Conseillère Principale d'Éducation soulève deux réalités.

Tout d'abord, malgré l'importance donnée à la différenciation, cette pratique ne s'établit pas nécessairement sur des protocoles et des processus normés. L'action de cette personne repose principalement sur sa propre expérience empirique accumulée durant sa carrière, résultat là encore d'un manque de formation concernant la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le deuxième point souligné par la CPE concerne les échanges qu'elle entretient avec ses collègues enseignants. En effet, celle-ci met en exergue le nombre important de rapports d'incident qu'elle reçoit au sujet des élèves porteurs d'un TDA/H et précise croire " qu'ils ne prennent pas vraiment en compte le trouble de l'élève ". Une part

importante de son action réside donc à faire preuve de pédagogie avec les élèves, certes, mais également avec les enseignants pour leur faire accepter la nécessité de prendre en considération le trouble de l'élève. La réponse de cette collègue corrobore celles que l'on peut lire dans le questionnaire puisque une part importante des CPE interrogés sur la nature de leurs échanges avec les professeurs au sujet des élèves porteurs de ce trouble mettent en avant des difficultés de communication au sein de l'équipe pédagogique du fait, entre autres, d'une divergence dans la posture professionnelle. Cette divergence ressort tant de l'interview-CPE que du questionnaire lorsque ces derniers mettent en avant le fait que les enseignants se concentrent principalement sur la prise en charge collective des élèves, tâche rendue difficile lorsqu'un ou plusieurs individus nécessitent une attention plus spécifique que l'ensemble des élèves composant le groupe. Par ailleurs, cette communication et ces échanges sont rendus difficiles du fait que les enseignants, bien que considérant très largement le CPE comme étant un personnel ressource à même de transmettre des informations concernant les élèves porteurs d'un TDA/H, déclarent à 78,9% ne jamais l'avoir sollicité afin d'obtenir des conseils sur la manière de prendre en charge un élève porteur de ce trouble, témoignage peut-être d'un cloisonnement encore trop fort entre les différents corps de métier au sein des EPLE (Barthélémy, 2007).

Au final, un point de consensus se dégage des questionnaires tant pour les enseignants que les CPE : la mise en place des pratiques de pédagogie différenciées aurait une influence positive sur l'estime de soi des élèves porteurs d'un TDA/H. La question a été posée de manière suivante : “ Avez-vous l'impression que la mise en place de ces pratiques a une influence positive sur l'estime de soi de l'élève, notamment s'il est porteur d'un TDA/H ? Pourquoi ? ”. Les questionnés étaient libres de leurs réponses et invités à rédiger une courte argumentation. Sur les 55 réponses obtenues, aucune n'est strictement négative, 6 sont partagées et 49 entièrement affirmatives. Quatre termes reviennent régulièrement dans les propos recueillis : “ valorisation ”, “ confiance ”, “ socialisation ” et “ autonomie ”. Nous retrouvons ici un fort écho avec les termes associés à la définition du TDA/H observés plus haut mais, cette fois-ci, envisagés sous l'angle de la remédiation. Ainsi, les personnels de l'équipe pédagogique constatent que la mise en place de pratiques de différenciation entraîne une valorisation de l'élève “ dans sa différence ”, ainsi que de ses compétences. Cette valorisation a une

incidence positive sur l'estime de soi de l'élève en influençant la confiance de ce dernier en lui-même et, plus largement, la confiance qu'il place dans l'institution scolaire. De plus, enseignants et CPE constatent que cette prise de confiance a également une incidence positive sur la place occupée par l'élève porteur d'un TDA/H parmi ses pairs et vis-à-vis de l'équipe pédagogique, entre autres grâce à une plus grande prise d'autonomie et un apaisement des tensions en classe et dans les temps hors-classe.

Les résultats semblent donc particulièrement positifs. Néanmoins, ils sont à mettre en relation avec ceux obtenus au test d'échelle d'estime de soi de Rosenberg auquel l'élève interrogé a accepté de se soumettre. Ce questionnaire, mis au point par Morris Rosenberg en 1969, a pour but de mesurer le niveau d'estime de soi chez les adolescents et répond à quatre critères, à savoir " la facilité de passation ", " la rapidité ", " l'unidimensionnalité " ("*the adequacy of each item is not determined primarily by its relationship to a total score but by its patterned relationship with all other items on the scale* " - Rosenberg, 1969) et la " validité apparente ". Il est constitué de dix questions auxquelles le sujet doit répondre par tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord ou tout à fait d'accord, chacun des items étant soit formulé de manière positive, soit négative. Le résultat s'obtient en additionnant les réponses aux items positifs d'une part, et en additionnant les réponses aux items négatifs d'autre part, avec une cotation inversés. Plus le total est faible, moins l'estime de soi est haute. On considère qu'en-dessous de 25 points, l'estime de soi est particulièrement faible or, l'élève-sujet a obtenu un score de 20 points. Rosenberg précise : "*such 'logical validation' or 'face validity', while important, is not sufficient to establish the adequacy of the scale. Unfortunately, there are no 'known groups' or 'criterion groups' which can be used to validate the scale. The adequacy of this measure must thus be defended on the following grounds : if this scale actually did measure self-esteem, then we would expect the scores on this scale to be associated with other data in a theoretically meaningful way* ". Autrement dit, si cette échelle mesure effectivement l'estime de soi du sujet, cette dernière doit être corroborée par d'autres données, à savoir, entre autres, " la dépression ", " des indicateurs psychophysiologiques ", " la réputation au sein du groupe ", *et caetera*. Une partie de ces données peut être extraite de l'entretien mené avec l'élève, lors duquel on apprend que sa peur du rejet est importante, que sa scolarité de primaire a laissé d'importants

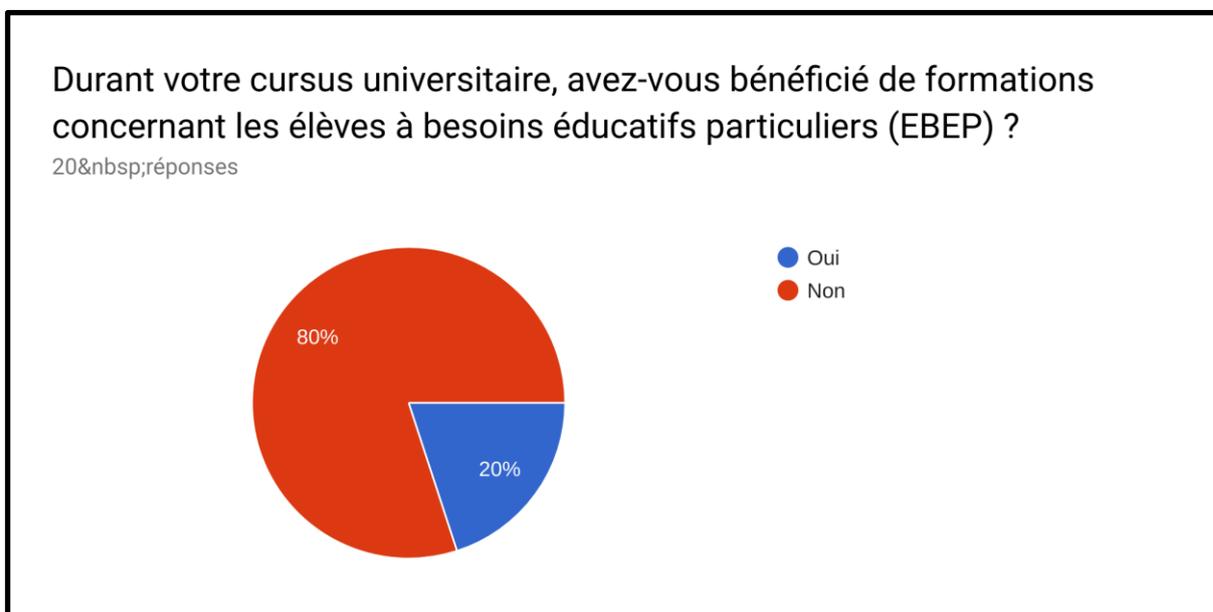
stigmates et que son émotivité ainsi que la grandiloquence de certaines de ses réactions sont autant de facettes qui tendent à confirmer le résultat obtenu. Résultat qui semble donc nuancer les propos des enseignants et CPE. Pour autant, cette évaluation reste tout à fait sommaire et il n'est pas concevable de s'en servir pour dresser le profil complet de l'estime de soi de l'élève qui, par ailleurs, évolue dans un contexte familial se trouvant être défavorable à la construction méliorative de son image de lui-même. L'école, si elle participe activement à cette construction personnelle, n'est pas seule responsable du devenir psychosocial de cet individu.

c. Formation.

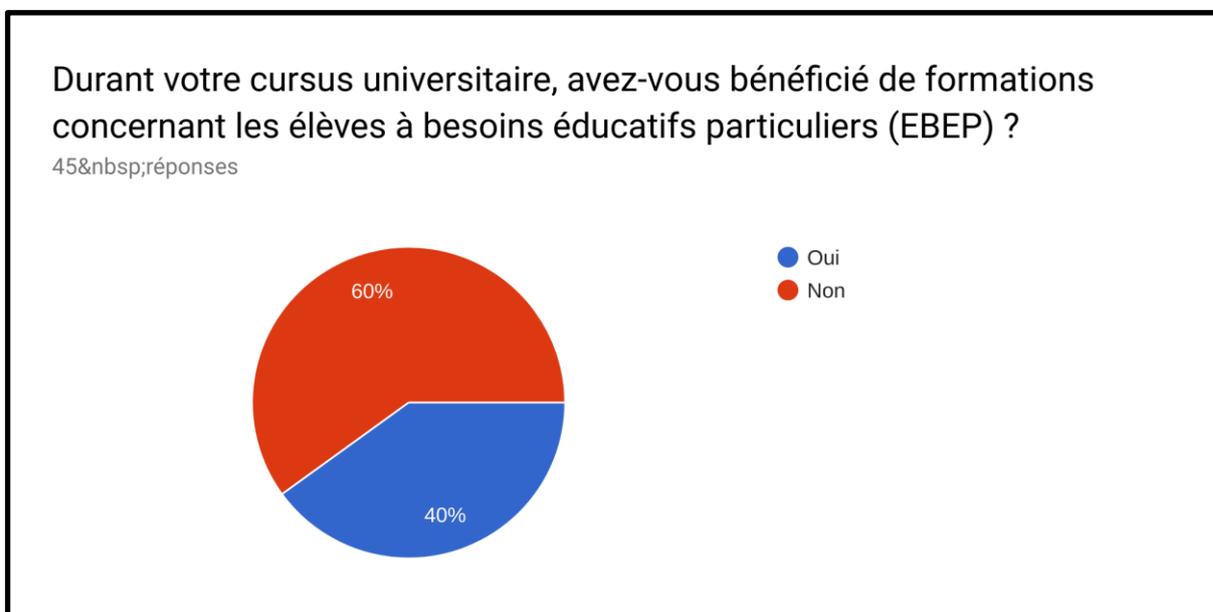
Évoqué par l'entretien réalisé auprès de l'enseignante ainsi que celui réalisé auprès de la CPE, la formation du professionnel de l'éducation semble être un point sensible dont nous ne pouvons faire l'économie du traitement tant il est intimement lié à la prise en charge des EBEP et plus particulièrement des élèves porteurs d'un TDA/H.

100% des enseignants interrogés et 95,6% des CPE disent avoir eu à interagir avec des élèves porteurs de ce trouble et, à de rares exceptions, la majorité des enquêtés avouent s'être déjà sentis en difficulté face à eux. La question posée permettait aux répondants d'expliquer pourquoi ils avaient eu cette sensation de difficulté. Le manque de formation et de connaissances liées au trouble est une constante. L'enseignante interviewée le précise à plusieurs reprises durant l'entretien, de même que la CPE qui semble prendre conscience de ce manque de formation au fur et à mesure de l'entretien.

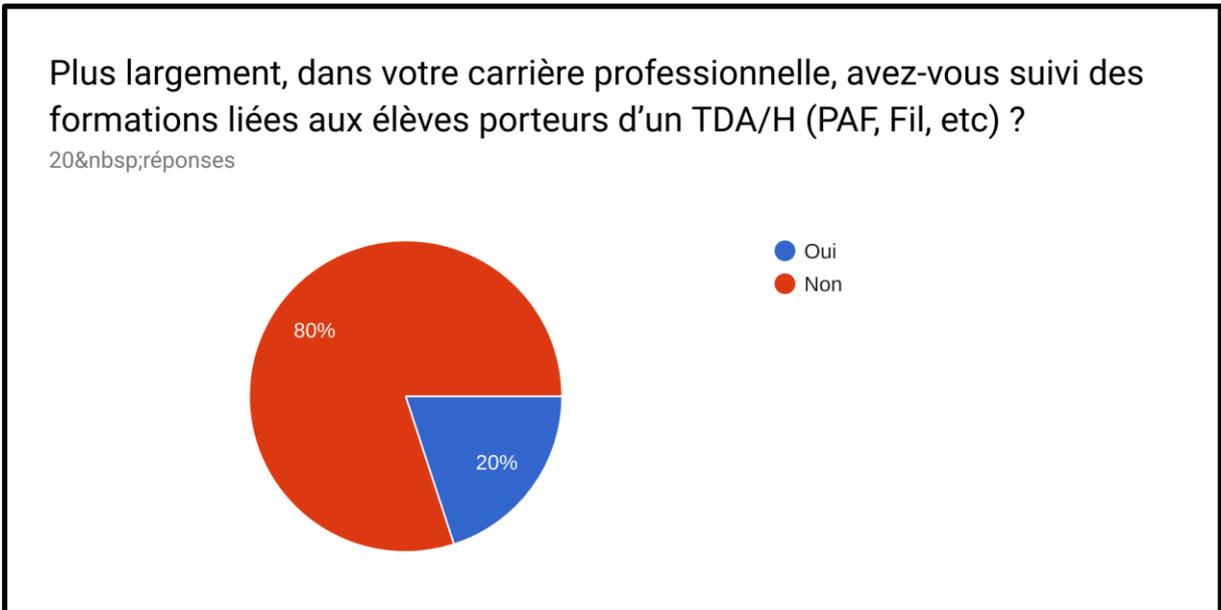
Les données suivantes témoignent de la réalité de ce manque :



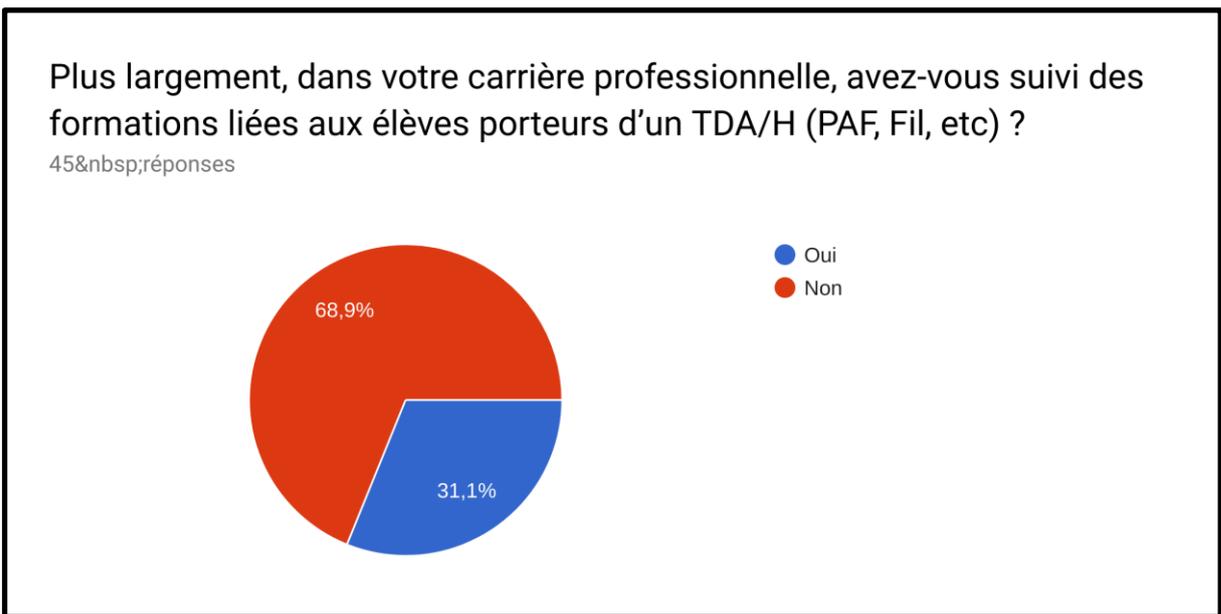
Graphique 11 : formation universitaire des enseignants, liée aux EBEP



Graphique 12 : formation universitaire des CPE, liée aux EBEP



Graphique 13 : formation continue des enseignants, liée aux EBEP



Graphique 14 : formation continue des CPE, liée aux EBEP

Ainsi, qu'il s'agisse des enseignants ou des CPE, la majorité des répondants n'a pas bénéficié d'une formation liée aux EBEP et donc, à plus forte raison, à la prise en charge des élèves porteurs d'un TDA/H, durant son cursus universitaire. La tendance est néanmoins en train de s'inverser puisqu'au regard des données croisées, nous

pouvons remarquer que les professionnels formés en ESPE ont plus largement bénéficié de formations sur ces sujets. Cependant, malgré cette progressive transition ces formations restent sporadiques, 85% des enseignants et 95,6% des CPE estimant que ces dernières sont insuffisantes.

La formation continue pourrait être une réponse au manque de formation initiale, mais là encore, cette dernière semble sous-exploitée, plus fortement d'ailleurs chez les enseignants que chez les CPE. Un élément de réponse à cette légère différence se trouve dans l'entretien réalisé auprès de l'enseignante, celle-ci mettant en avant l'abondance de formations disciplinaires au détriment, peut-être, des formations centrées sur l'élève, sa psychologie et ses besoins éducatifs particuliers. Cependant, il transparaît au travers de l'entretien réalisé auprès de la CPE, que ces formations ne sont pas toujours bien perçues ou envisagées de la part des professionnels qui n'y voient pas nécessairement de valeur ajoutée. Cette dernière précise ainsi ne pas penser, en début d'interview, que ces formations puissent “ apporter quelque-chose à (s)on approche ”. En outre, ces formations se déroulent la plupart du temps sur le temps de travail et, bien qu'utiles pour la pratique des personnels, elles s'avèrent chronophages pour des personnels devant avancer dans leur programme annuel ou déjà soumis à une abondance de tâches diverses comme cela ressort des propos recueillis auprès de la CPE.

Les résultats de cette enquête de terrain apportent donc des éclairages intéressants à mon hypothèse de départ dans laquelle je supposais que les personnels enseignants et d'éducation disposaient d'un ensemble de moyens à mettre en action tant en direction des élèves qui, s'ils sont appliqués, pourraient permettre, dans une logique de compensation, de valoriser les élèves porteurs d'un TDA/H et, par extension, de favoriser le développement d'une estime de soi améliorative. Le dernier chapitre de ce présent mémoire me permettra d'en faire une application à mon cadre théorique et de souligner les limites et perspectives de cette étude.

III. Discussion.

Après avoir défini un cadre théorique et mené une enquête de terrain, il me faut à présent en discuter les résultats et apporter une réponse définitive à la problématique initiale qui était la suivante : dans quelles mesures et selon quelles modalités, les EPLE peuvent-ils offrir un cadre d'accueil valorisant pour les élèves présentant un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité ? Je m'appliquerai donc, dans ce chapitre, à définir les différentes limites de cette étude (1) avant, dans un second temps, de souligner en quoi les résultats obtenus confirment ou infirment les données issues de recherches antérieures (2).

1. Limites de l'étude.

Cette étude exploratoire a été l'occasion de recueillir un grand nombre de données afin d'en extraire des informations utiles à éclaircir mon propos. Néanmoins, trois limites majeures ayant une réelle influence sur la validité des résultats obtenus sont à souligner.

La première de ces limites et la plus importante, tient au panel d'enquête choisi. J'ai, dès le départ, fait le choix de me concentrer sur le niveau collège car, d'une part, une majeure partie des recherches préexistantes se concentrent sur cette tranche d'âge et, d'autre part, il s'agit de mon contexte d'exercice quotidien dans un établissement qui, par ailleurs, accueille un nombre important d'élèves porteurs d'un TDA/H. Néanmoins, ce choix, bien que justifié de manière théorique et contextuelle, élude une partie fondamentale du développement de l'élève, à savoir les années qui précèdent son entrée au collège. Ce manque ressort de l'entretien mené avec l'élève car, en effet, une grande partie de son manque d'estime de soi semble s'être construit dans ces années pré-diagnostic desquelles il conserve une amertume certaine.

Par ailleurs, j'ai fait le choix de me concentrer principalement sur le point de vue des enseignants et des CPE sur leur propre pratique et sur le regard qu'ils y portent,

le point de vue de l'élève étant principalement employé pour nuancer les propos des uns et des autres. Là encore, cet angle d'approche trouve son origine dans ma volonté de produire une recherche originale se détachant de ce que l'on trouve déjà dans la littérature existante, entre autres dans les travaux de Diane Dulude ou d'Émilie Chassé qui utilisent principalement une approche centrée sur l'élève. Il serait intéressant, à mon sens, de combiner plus intimement ces deux approches afin d'obtenir une vision beaucoup plus globale et précise sur les répercussions des pratiques de pédagogies différenciées sur le développement de soi des élèves porteurs d'un TDA/H, non plus seulement centré sur la question de l'estime de soi mais plus vastement sur les conséquences au niveau du développement psychosocial de manière élargie.

En outre, si le panel de CPE enquêtés est vaste, s'ils proviennent d'horizons très divers, il n'en est pas de même pour les enseignants, œuvrant tous dans le même établissement. Certes, nous ne notons pas de véritable clivage marqué entre les deux corps de professionnels de l'éducation. Néanmoins, les pratiques en place dans un établissement donné n'étant pas nécessairement similaires à celles appliquées dans un autre EPLE, il eût été intéressant d'ouvrir le questionnaire aux enseignants d'autres établissements.

La deuxième limite, déjà évoquée en filigrane dans mon propos précédent, tient au fait que le sujet est particulièrement vaste. Je ne soupçonnais pas, en débutant ma recherche, l'ampleur pouvant prendre un tel sujet. Ainsi, compte tenu de la commande, c'est-à-dire réaliser une recherche devant aboutir à un mémoire professionnel d'une longueur restreinte, il m'a fallu faire le choix de n'emprunter qu'une voie qui soit strictement éducative, éludant grandement les questions d'ordre psychologique et sociale qui sont pourtant tout aussi importantes, comme nous avons pu le voir lors de la revue de littérature. Cette recherche n'en est pas invalide pour autant. Les éléments apportés, qu'ils soient factuels ou de ressenti, conservent leur intérêt général et permettent de répondre à la problématique de départ. Néanmoins, au-delà de son caractère professionnel intrinsèquement restreint, cette recherche gagnerait à être étendue en élargissant les pistes de réflexion et le panel comme évoqué plus haut.

Enfin, la dernière limitation, de laquelle découlent d'ailleurs en partie les deux précédentes, tient au manque relatif de temps octroyé et consacré pour la réalisation de cette recherche. Deux raisons à cela.

Premièrement, bien qu'étant étudiant fonctionnaire stagiaire et n'étant donc présent en établissement qu'une partie de la semaine, le volume horaire consacré à mon activité professionnelle est conséquent. Réussir à articuler mon temps de travail à mon temps de recherche et de traitement de données, n'a donc pas été chose aisée, d'autant plus dans un contexte de reprise d'études.

Deuxièmement, l'organisation temporelle des formations méthodologiques liées à la conception de mémoire durant l'année universitaire ne me semble pas propice à la rédaction guidée d'un tel document. En effet, la majorité de ces formations sont concentrées lors du premier semestre et doivent aboutir à la rédaction de la revue de littérature, équivalent de l'introduction et du premier chapitre du présent mémoire. Les formations suivantes sont concentrées peu avant les congés du mois d'avril et abordent les notions essentielles de conception de questionnaire et de méthode de traitement des données collectées. Le temps laissé à l'étudiant fonctionnaire stagiaire entre la fin de ces formations et le rendu de sa production écrite, durant lequel il devrait donc réaliser son enquête par questionnaire ou par entretien (voire les deux comme c'est le cas pour cette présente recherche) auprès des professionnels de l'éducation sur une période entrecoupée par les congés scolaires, analyser les données collectées et rédiger la conclusion des résultats, ne permet pas un approfondissement suffisant du sujet traité.

Le choix des panels de répondants est donc également intimement lié à cette question, de même que les méthodes utilisées pour récolter et analyser les données. En effet, les questionnaires ont été réalisés grâce à l'outil statistique proposé par la suite bureautique d'un moteur de recherche et permettant le traitement instantané des résultats. De la même façon, les Conseillers Principaux d'Éducation ont été sollicités via un réseau social, permettant de gagner du temps lors de la récolte de données, au détriment d'une méthodologie de sélection fine des répondants.

L'ensemble de ces limites a donc nécessairement une influence sur le recueil de données, le traitement de ces dernières et les résultats obtenus. Néanmoins, ces

informations n'en restent pas moins pertinentes et permettent de répondre à la problématique et à l'hypothèse de départ, ce que nous verrons dans cette dernière partie.

2. Application de l'enquête à la problématique et à l'hypothèse de départ.

Je posais la question, en introduction de ce présent mémoire, de savoir comment les personnels d'éducation peuvent participer à la construction d'une estime de soi positive chez les élèves porteurs d'un TDA/H. Cette question m'emmenait, après l'étude des recherches précédentes, à émettre l'hypothèse selon laquelle les personnels enseignants et d'éducation disposeraient d'un ensemble de moyens à mettre en action tant en direction des élèves qui, s'ils sont appliqués, pourraient permettre, dans une logique de compensation, de valoriser les élèves porteurs d'un TDA/H et, par extension, de favoriser le développement d'une estime de soi améliorative. L'analyse des données récoltées, tout en ne l'invalidant pas, permet de nuancer cette hypothèse.

Tout d'abord, enseignants et CPE semblent bien, dans une grande majorité, mettre en application des actions, des procédés et des outils de compensation permettant aux élèves porteur d'un TDA/H de suivre une scolarité inclusive. Ces pédagogies différenciées, qu'il s'agisse d'utilisation de supports visuels, d'espaces de respiration laissés à l'élève ou d'approches verbales particulières semblent bien permettre, d'après les propos recueillis, une valorisation extérieure de l'élève qui entraînerait sa propre auto-valorisation et donc le développement d'une estime de soi positive. De fait, les préconisations d'Huynh et Mazet (2011) énoncés dans ma recherche liminaire et selon lesquelles l'atteinte de l'estime de soi des élèves porteurs d'un TDA/H doit être prise en compte dans l'abord pédagogique et éducatif semble être appliquées.

De plus, cette prise en compte fait également écho aux propos d'Émilie Chassé (2005), cette dernière mettant en avant les revers dans les relations d'amitié et dans l'attitude face aux apprentissages de l'élève porteur d'un TDA/H, comme raison substantielle de sa perte d'estime de soi. Les réponses aux questionnaires et les

entretiens soulignent cette corrélation tout en exposant le souci des membres de l'équipe pédagogique de replacer l'élève, grâce aux aménagements, dans une position sociale normée et dans une dynamique d'apprentissage favorable à l'acquisition des compétences du socle.

Néanmoins, cette enquête met aussi en lumière le manque important d'information et de formation des personnels d'éducation aux problématiques posées par les élèves à besoins éducatifs particuliers et par les élèves porteurs d'un TDA/H plus spécifiquement. Ces manques aboutissent à une très grande hétérogénéité des pratiques, d'une part, mais surtout à la mise en place de pratiques sur une base instinctive à laquelle les personnels seraient parvenus par tâtonnement et qui, malheureusement, ne seraient pas nécessairement adaptées aux élèves. Cela se traduit tout d'abord par la mise en place de pratiques de pédagogies différenciées similaires pour l'ensemble des handicaps ce qui représente un contre-sens au principe d'individualisation qui devrait pourtant prévaloir.

En outre, cette étude confirme les propos de Céline Clément (2014) sur l'analyse des bulletins scolaires. Les enseignants, bien que parvenant à mettre en exergue les symptômes du TDA/H, ne sont cependant pas nécessairement en mesure de les associer à ce trouble et ont tendance à les mettre en avant au moment des conseils de classe et de compléter les bilans périodiques. Rappelons alors que cela peut avoir une incidence négative sur l'estime de soi des élèves porteurs d'un TDA/H, ces derniers étant alors systématiquement renvoyés à leur condition (Chassé, 2005).

En outre, la notion de temporalité ne doit pas être négligée. En effet, à de rares exceptions près, les enseignants ne semblent pas réticents à la mise d'aménagements spécifiques pour les élèves le nécessitant. Néanmoins, ils se déclarent dans l'impossibilité de le faire de manière pleine et efficace compte tenu du nombre d'élèves par classe et de la diversité des profils la composant.

Enfin, le dernier point à souligner et qui vient restreindre mon hypothèse de départ s'articule autour du changement de paradigme énoncé dans le premier chapitre de ce mémoire, traduit entre autres par la loi de 2005, qui invite les membres de l'équipe pédagogique à repenser leurs différentes pratiques de façon à inclure les élèves

présentant un handicap. Pour autant, les formations initiales des nouveaux professionnels de l'éducation ne semblent pas combler entièrement les besoins et la formation continue ne semble pas parvenir à compenser l'ensemble des besoins à ce niveau.

Au final, si cette étude tend à confirmer mon hypothèse de départ, les points de nuance ne sont pour autant pas négligeables, tant ils traduisent une véritable dichotomie entre la loi et l'application concrète pouvant en être faite au quotidien dans les EPLE. Certes, enseignants et CPE disposent de moyens d'action et de valorisation des élèves permettant de favoriser une construction méliorative de leur estime de soi, moyens difficiles à mettre en application, faute malheureusement à un certain nombre de contraintes d'ordre principalement structurel.

Conclusion

Par l'entremise de ce mémoire, j'ai pu questionner et analyser les points de vue des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation sur la mise en place des pratiques de pédagogie différenciées, par le truchement d'un questionnaire relatif au développement de l'estime de soi chez les élèves porteurs d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Il s'agissait de se demander dans quelles mesures et selon quelles modalités les EPLE peuvent offrir un cadre d'accueil valorisant pour les élèves présentant un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité.

Pour répondre à cette problématique, je me suis basé tant sur des questionnaires à destinations d'enseignants et de CPE, que sur des entretiens menés auprès de ces mêmes personnels, complétés par un entretien avec un élève porteur d'un TDA/H afin d'observer s'il y a corrélation ou non entre les ressentis des uns et des autres. Partant d'une première analyse sémiologique des conceptions du TDA/H faites par les membres de la communauté éducative, je me suis ensuite attaché à observer dans quelle mesure ces praticiens étaient en mesure de mettre en place des actions de remédiations individualisées dans le but d'inclure au mieux ces élèves tout en favorisant une construction positive de leur estime de soi. Le champ d'observation de cette enquête, bien que limité au premier niveau de l'enseignement secondaire, est significatif en ce sens qu'il permet d'introduire une relative distance au vécu scolaire de l'élève, tout en étant transposable au lycée. Transposition qui pourrait d'ailleurs être intégrée dans le cadre d'une recherche plus large. Il est également significatif eu égard au panel de professionnels sollicités et ayant répondu, large pour ce type de recherche, et de par la liberté dans les réponses que ces derniers pouvaient formuler.

Arrivés au terme de ce parcours de recherche, il apparaît que la réponse à la question initiale, bien qu'elle doive théoriquement résulter de l'application des textes en vigueur, n'est pourtant pas uniforme et découle presque entièrement de l'application concrète qui en est faite par les différents acteurs qui composent l'établissement scolaire. Le manque de documentation, le manque de formation, le manque de disponibilité, parfois aussi le manque d'implication de la part de certains personnels, sont autant de manières d'expliquer les insuffisances constatées lors de cette étude. Insuffisances qui, pourtant, n'entachent pas l'exercice de bienveillance

quotidien pratiqué par les membres de l'équipe pédagogique. Si les élèves porteurs d'un TDA/H sont à valoriser, les équipes et les efforts réalisés pour mettre en application les prescriptions législatives le sont tout autant. L'adéquation des enseignements, des savoirs et des savoir-faire doit permettre et devra permettre une meilleure prise en charge de ce public spécifique.

Cette recherche a également été l'occasion d'apporter des éléments de complément aux données préexistantes, notamment celles de Céline Clément (2014) relatives à l'analyse des bulletins des élèves, tout en apportant un angle nouveau à la recherche d'Émilie Chassé (2015), deux références citées et exploitées lors de ma recherche liminaire. Pour obtenir des pistes relatives aux aménagements spécifiques concrets à mettre en place pour une prise en charge plus efficace des élèves porteurs d'un TDA/H, les lecteurs pourront se référer aux travaux de Diane Dulude (2014) mais également à la mallette pédagogique « Troubles du comportement »¹¹, conçue par des enseignants à destination des enseignants et mettant en exergue, entre autres, divers moyens de valorisation des élèves atteints par ce trouble. Neuf points sont précisément listés : la contractualisation avec des objectifs définis avec l'élève, la mise en place de mots d'encouragement, la mise en place d'un cahier de liaison spécifique, la mise en place de courbes de réussite, l'utilisation d'appréciations valorisantes, l'utilisation de supports spécifiques dits « renforçateurs », la création de projets pédagogiques à partir des intérêts des élèves, l'utilisation de l'outil numérique et la responsabilisation de l'élève. Tant d'actions donc qui, si mises en place, apporteront une aide précieuse aux équipes, aux élèves et à leurs responsables légaux.

Concernant les perspectives qu'implique ce travail de recherche professionnel, il me semblerait judicieux d'en proposer, dans une version élargie, une analyse plus fine en ouvrant le sujet non pas aux seuls élèves porteurs d'un TDA/H mais à l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette ouverture serait également l'occasion d'interroger des acteurs importants dans la scolarisation de ces élèves et pourtant passés ici sous silence : les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), dont le rôle au quotidien est à mettre en avant. Cette étude approfondie serait également l'occasion d'aborder la question de la relation entre l'établissement et les

¹¹ Disponible à l'adresse suivante : https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pedagogique_Troubles_du_comportement

parents, essentielle dans la prise en charge des élèves porteurs d'un handicap et pourtant ici passée sous silence du fait, entre autres, d'une limitation temporelle et d'un contexte d'exercice en établissement défavorable à une enquête auprès d'un panel de responsables légaux sur un sujet pouvant être sensible.

Au final, en tant que Conseiller Principal d'Éducation, ce mémoire m'aura permis de me questionner sur la diversité des élèves que l'institution scolaire accueille en ses murs et sur ce que cela implique pour ma propre posture professionnelle. Cette recherche a également été l'occasion d'en apprendre plus sur un trouble fréquemment rencontré dans les EPLE, ce qui me permettra aussi, et qui me permet déjà, d'apporter des conseils sur la prise en charge de ces élèves tant aux enseignants qu'aux parents, tout en adoptant une approche bienveillante et raisonnée avec les élèves eux-mêmes et donc, *in fine*, de répondre au mieux aux missions attendus du CPE comme énoncées dans la circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015.

Bibliographie

1. Références institutionnelles

- 1882. *Loi n°11696 du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire*, Journal Officiel n°87 du 29 mars 1882;
- 1909. *Loi du 15 avril 1909 relative à la création des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés*, Journal Officiel n°114 du 27 avril 1909;
- 1949. *Loi n°49-1094 du 2 août 1949 dite Cordonnier, relative à l'aide aux aveugles et grands infirmes*, Journal Officiel du 6 août 1949;
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1963. *Circulaire du 20 mars 1963, abrogée par la circulaire n° 93-248 du 22 juillet 1993, relative à la scolarité, dans les classes normales des établissements d'enseignement, de certaines catégories d'enfants et d'adolescents atteints de troubles permanents de la santé*;
- 1975. *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*, Journal Officiel du 1 juillet 1975;
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2002. *Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 relative à l'adaptation et à l'intégration scolaire dans le premier degré*, Bulletin Officiel n° 19 du 09 mai 2002 ;
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2003. *Circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 relative à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant*, Bulletin Officiel n° 25 du 19 juin 2003;
- 2005. *Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Journal officiel du 12 février 2005;
- 2013. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 de programmation et d'orientation pour la refondation de l'École de la République*, Journal Officiel n°0157 du 9 juillet 2013;

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2015. *Circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015 : Missions des conseillers principaux d'éducation*, Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2015;
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2013. *Arrêté du 1-7-2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Journal Officiel du 18 juillet 2013.

2. Ouvrages de référence

- CHASSE, E. (2005). *Aider l'enfant caché derrière le déficit d'attention/hyperactivité : étude de cas ciblant l'estime de soi*. Thèse. Université du Québec à Trois-Rivières.
- DULUDE, D. (2014). *Le TDAH, une force à rééquilibrer. Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Montréal : Édition du CRAM.
- DUPAGNE, D. (2015). *Le retour des zappeurs*. Scotts Valley : CreateSpace Independent Publishing Platform.
- QUIVY, R et L. VAN CAMPENHOUDT. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Editions Dunod.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton : Princeton University Press.
- SAINT-ONGE, J-C. (2015). *TDAH ? Pour en finir avec le dopage des enfants*. Montréal : Editions Ecosociété.

3. Articles

- ALBARET, J.-M. (2005). Le TDA/H comme trouble de l'inhibition comportementale et de l'auto-contrôle : le modèle de Barkley. *L'hyperactivité en débat*. Toulouse : Erès.
- BADERT, M. & MAZET, P. (janvier 2005). Le concept de TDAH et la France de 1890 à 1980 : l'instabilité ou le village gaulois d'Astérix. *La psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARTHÉLÉMY, V. (2007). Le Conseiller Principal d'Education : vers la (re)conquête d'une profession ? *Éduquer* [En ligne], 15 | 2007, mis en ligne le 16 octobre 2008, consulté le 20 avril 2019.

- BERZIN, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 3-19. doi:10.3917/cdle.024.0003.
- CLEMENT, C. (2014). Le bulletin scolaire des élèves avec un TDA/H : contenus et enjeux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* - n°68. Suresnes : INSHEA.
- DALLAIRE, S.& LAFORTUNE, D. (2008). Trouble de déficit d'attention : facteurs génétiques et familiaux. *La psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- HUYNH, C. & MAZET, P. (2011). L'estime de soi chez les enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité. *Perspectives Psy*. Sèvres : Editions EDK.
- LANDMANN, P. (novembre 2018). La fausse épidémie de TDAH. *Etudes*. Paris : S.E.R.
- PHILIP, C. (2014). Analyse des recommandations de la HAS pour le TDA/H, dont les stratégies en milieu scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* - n°68. Suresnes : INSHEA.
- ROGERS, C. (1945). The nondirective methode as a technique for social research. *American journal of sociology*. Vol. 50, No. 4 (Jan., 1945).

4. Guides et rapports

- AGENCE NATIONALE DE SECURITE DU MEDICAMENT ET DES PRODUITS DE SANTÉ. (juillet 2013). *Méthylphénidate : données d'utilisation et de sécurité en France*. [consulté le 13/11/18]. Disponible à l'adresse : https://ansm.sante.fr/var/ansm_site/storage/original/application/8dd1277a3867155547b4dce58fc0db00.pdf
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (août 2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*. [consulté le 13/10/18]. Disponible à l'adresse:http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/46/6/TSA_EDU_SCOL_225466.pdf
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015). *Guide pour la scolarisation des*

enfants et adolescents en situation de handicap. [consulté le 13/10/18].
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle_baccalaureat/65/9/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_en_situation_de_handicap_469659.pdf

5. Webographie

- ACCESSIPROF & CNED. Mallette pédagogique Troubles du comportement. 25 juillet 2018. [consulté le 15/10/18]. Disponible à l'adresse : https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pedagogique_Troubles_du_comportement-Preface#accueil
- CALIN, D. *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. 22 novembre 2018. [consulté le 01/12/18]. Disponible à l'adresse : <http://dcalin.fr/>
- TDA/H Belgique. *Hyperactivité troubles associés*. 05 décembre 2018. [consulté le 10/11/18]. Disponible à l'adresse : <http://www.tdah.be/tdah/>

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants

Annexe 2 : Questionnaire à destination des CPE

Annexe 3 : Transcription de l'entretien professeur

Annexe 4 : Transcription de l'entretien CPE

Annexe 5 : Transcription de l'entretien élève

Annexe 6 : Bulletins scolaires de l'élève interrogé

Annexe 7 : Gevasco de l'élève interrogé

Annexe 8 : Résultats au questionnaire de Rosenberg

Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants

| Répondant | Dans quelle structure enseignez-vous ? | Quelle matière enseignez-vous ? | Depuis combien d'années enseignez-vous (prendre en compte les éventuelles années de contractualité) ? | Dans combien d'établissements avez-vous exercé ? | Êtes-vous ou avez-vous été professeur.e principal.e ? | Pour vous, à quoi correspond le Trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ? | Pourriez-vous donner trois termes pour définir ce trouble ? |
|-----------|--|---------------------------------|---|--|---|--|---|
| 1 | école maternelle | toutes les matières | 3 - 5 ans | 4 - 5 | Oui | il s'agit ici d'un trouble du développement cognitif de l'enfant. Ce trouble, cette particularité, empêche l'enfant de focaliser toute son attention sur une action précise. La moindre manifestation externe à l'activité (un bruit, un mouvement...) vient perturber fortement les capacités de l'enfant. Dans la plupart des cas le TDA engendre d'autres troubles (comme un trouble du comportement) mais aussi des comportements particuliers (élève effacé, discret, "rêveur", cancre, violent... etc.) Un enfant présentant ce trouble rencontre des difficultés scolaires mais aussi sociales. Dans le cadre de sa scolarité, il aura du mal à trouver sa place dans le système du fait de son incapacité à suivre le rythme donné par l'enseignant, par l'établissement scolaire. | - handicapant - méconnu - fréquent |
| 2 | Collège | Physique, Chimie | 11 - 20 ans | 4 - 5 | Oui | Elève qui ne sait pas tenir en place, qui s'intéresse beaucoup à ce que l'on fait en classe mais sa pensée va beaucoup plus vite . Besoin sans cesse de tout dire , tout de suite. Très impulsif. Comprend très vite les notions, quand il s'y intéresse. Ne voit pas forcément l'intérêt de passer par l'écrit qui souvent est compliqué. Elève désorganisé (tenue du cahier catastrophique) , oublis fréquents de matériel. Elève qui semble souvent dans la Lune, ailleurs, qui donne l'impression de ne pas écouter , mais il comprend tout. | Inattention, désorganisation, rapidité |
| 3 | Collège | Sciences et vie de la terre | 11 - 20 ans | 4 - 5 | Oui | Des élèves à besoins particuliers | fatigue, actif, turbulent |
| 4 | Collège | Technologie | 11 - 20 ans | 6 et plus | Oui | Personne ayant des difficultés d'attention, de concentration | distract, impulsif, hyperactif |

| | | | | | | | |
|----|---------|--|----------------|-----------|-----|---|--|
| 5 | Collège | ulisl | 11 - 20 ans | 6 et plus | Non | Difficulté à établir ou maintenir une connexion avec une cible attentionnelle | déséquilibre, déconnexion, tension |
| 6 | Collège | Langue vivante (anglais-allemands-autre) | 6 - 10 ans | 4 - 5 | Non | Une incapacité à fixer son attention; à se concentrer sur le long terme, à canaliser ses pulsions. | envahissant, incontrôlable, épuisant |
| 7 | Collège | Mathématiques | 11 - 20 ans | 4 - 5 | Oui | Difficultés de fixer son attention, de se concentrer, de sortir ses affaires, de mémoriser des leçons. | déficit d'attention, de mémorisation, fatigabilité |
| 8 | Collège | Arts plastiques | 11 - 20 ans | 6 et plus | Oui | | attention , provocation , hyperactif |
| 9 | Collège | Langue vivante (anglais-allemands-autre) | 6 - 10 ans | 4 - 5 | Oui | A des difficultés de concentration et des difficultés à contenir ses réactions. | Impulsivité, difficulté à se contrôler, agitation |
| 10 | Collège | Français | 6 - 10 ans | 6 et plus | Oui | Elève qui ne parvient pas à maîtriser son attention, sa concentration sur un sujet, ou qui n'y parvient pas sur une durée longue | Inattention / Impulsivité / Activité |
| 11 | Collège | Education Physique et Sportive | 21 ans et plus | 1 | Oui | Attention non maintenue ou constante de façon durable et efficace, ne permettant pas d'assurer adopter une attitude propice aux apprentissages | Agitation ; inefficacité ; éparpillement |
| 12 | Collège | Education musicale | 3 - 5 ans | 4 - 5 | Oui | L'élève a du mal à rester concentrer sur une tâche, que ce soit pour écouter, écrire, réfléchir. Il rêve, est ailleurs, pense à autre chose, ou bouge sans arrêt, fait autre chose... | pénalisant pour l'élève, stressant pour la classe et le professeur quand il y a des manifestations physiques de mouvements, nécessitant une prise en charge spécifique |

| | | | | | | | |
|----|---------|--|----------------|-----------|-----|--|--|
| 13 | Collège | Français | 11 - 20 ans | 4 - 5 | Oui | C'est un trouble affectant le cerveau et qui engendre de grosses difficultés d'attention, de mémorisation. Ce n'est pas toujours associé à de l'agitation. Le traitement médical se fait sur prescription médicale d'un psychiatre dans les cas les plus sérieux (Ritaline). | déficit d'attention, hyperactivité |
| 14 | Collège | Sciences et vie de la terre | 11 - 20 ans | 4 - 5 | Oui | Il concerne des personnes qui ont du mal à fixer leur attention, à se concentrer, qui ont besoin d'interagir énormément avec leur entourage, par n'importe quel moyen. Cela peut engendrer des problèmes de mémorisation, de compréhension, ... | Inattention, agitation, difficultés relationnelles |
| 15 | Collège | Français, Latin | 6 - 10 ans | 2 - 3 | Oui | Le trouble de l'attention correspond principalement à un défaut d'inattention, plus ou moins durable ou récurrent. A ce dernier peut s'ajouter d'autres troubles selon qu'il y a ou non hyperactivité. | inattention, distraction, oublis |
| 16 | Collège | Français | 21 ans et plus | 2 - 3 | Oui | problème de concentration et d'apprentissages | agitation, prises de parole, contrôle de soi |
| 17 | Collège | Documentation, science de l'information | 6 - 10 ans | 6 et plus | Non | maladie | inattention, agitation, provocation |
| 18 | Collège | Langue vivante (anglais-allemands-autre) | 11 - 20 ans | 6 et plus | Oui | | conduite comportement inattention |

| | | | | | | | |
|----|---------|--|-------------|-----------|-----|---|--------------------------------------|
| 19 | Collège | Histoire-géographie | 11 - 20 ans | 6 et plus | Oui | | Souffrance, inattention, impulsivité |
| 20 | Collège | Langue vivante (anglais-allemands-autre) | 11 - 20 ans | 6 et plus | Oui | ce sont des jeunes pour qui les méthodes de travail ou un modèle de phrase ne sont pas appliquées de manière systématique, la concentration est fluctuante, d'où l'intérêt de varier les activités pour provoquer de nouveaux stimuli et je pense aussi que ces élèves sont plus performants dans des activités manuelles auxquelles sont associées un protocole de travail (avec un papier et un crayon, c'est souvent trop abstrait). | dispersé, désorganisé, fatigant |

| Parmi les troubles suivants, lesquels sont souvent associés au TDA/H (comorbidité) ? | Où avez-vous été formé | Durant votre cursus universitaire, avez-vous bénéficié de formations concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ? | Si la réponse à la question précédente est positive, avez-vous abordé certaines notions liées au TDA/H ? | Estimez-vous que la formation liée aux EBEP lors de votre cursus a été suffisante ? | Plus largement, dans votre carrière professionnelle, avez-vous suivi des formations liées aux élèves porteurs d'un TDA/H (PAF, Fil, etc) ? | Si la réponse à la question précédente est négative, envisagez-vous d'en suivre une ? | Avez-vous connaissance des principes généraux énoncés dans la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ? |
|---|------------------------|--|--|---|--|---|---|
| trouble du comportement | ESPE | Oui | Oui | Non | Oui | Non | |
| Trouble des conduites avec agressivité, Troubles dys | IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Oui |
| Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles dys | IUFM | Non | Non | Non | Non | Oui | Non |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles de l'humeur, Troubles dys, des apprentissages | IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Oui |

| | | | | | | | |
|---|----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles de l'humeur | IUFM | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Oui |
| Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur | aucune formation hors université | Non | Non | Non | Non | Oui | Non |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles dys | IUFM | Non | | Oui | Non | Non | Oui |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles de l'humeur, Troubles dys | IUFM | Non | | Non | Oui | Non | Oui |
| Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles de l'attention | Capès passé en candidat libre. | Non | | Non | Non | Non | Ne se prononce pas |
| Trouble des conduites avec agressivité, Trouble bipolaire, Troubles anxieux | Aucune formation | Non | | Non | Non | Oui | Non |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles de l'humeur | UFR STAPS | Non | | Non | Non | Oui | Oui |
| Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur | ESPE | Oui | Oui | Oui | Non | Non | Oui |

| | | | | | | | |
|---|--|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|
| Trouble des conduites avec agressivité, Troubles dys | IUFM | Non | Non | Non | Non | Oui | Oui |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur, Troubles dys | IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Non |
| Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur | IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Oui |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles anxieux, Troubles obsessionnels-compulsifs | IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Ne se prononce pas |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles anxieux, Troubles dys | ex contractuelle, formation sur le terrain, essentiellement +Prépa capes interne | Oui | Non | Non | Non | Non | Oui |
| Trouble des conduites avec agressivité, Troubles de l'humeur, Problèmes familiaux | IUFM | Non | Oui | Oui | Non | Oui | Oui |

| | | | | | | | |
|--|------|-----|--|-----|-----|-----|-----|
| Troubles anxieux, Troubles de l'humeur, Troubles dys | ESPE | Non | | Non | Oui | Oui | Non |
| Trouble d'opposition avec provocation, Troubles dys | IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Oui |

| Avez-vous déjà eu à enseigner à un élève porteur d'un TDA/H ? | Selon vous, est-il fréquent d'avoir un élève porteur d'un TDA/H dans une classe ? | Dans votre pratique quotidienne, mettez-vous en places une ou plusieurs des pratiques suivantes ? | Connaissez-vous d'autres techniques à mettre en place face à un élève porteur d'un TDA/H ? Lesquelles ? | Avez-vous l'impression que la mise en place de ces pratiques a une influence positive sur l'estime de soi de l'élève, notamment s'il est porteur d'un TDA/H ? Pourquoi ? | Vous êtes-vous déjà senti démuni ou en difficulté face à un élève porteur d'un TDA/H ? Pourquoi ? |
|---|---|---|--|--|--|
| Oui | Oui | <p>la différenciation passe par des supports pédagogiques adaptés à l'élève, à la présence de l'enseignant à ses côtés pour lui rappeler les consignes, lui donner des explications supplémentaires. Il s'agit aussi de donner à l'élève la possibilité de réussir en lui laissant un espace à l'abri de ce qui pourrait le déranger (mouvement, bruit, luminosité...etc).</p> <p>Cependant il est difficilement réalisable de différencier à ce point dans une classe de 30 élèves, sans AVS.</p> | non | différencier permet forcément à l'élève d'avoir plus confiance en lui. Il est ainsi rassuré et plus serein face aux apprentissages. | Souvent. Ce sont des enfants au profil très particulier. Le manque de moyen humain ne nous permet pas de répondre entièrement à leurs besoins. |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | | | |
| Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer | non | oui, meilleure attention | non |
| Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | L'autoriser a avoir un objet à manipuler, lui donner la parole plus souvent, lui donner un rôle important dans son groupe. | J'espère! | Oui. Manque de formation et d'information sur comment gérer ces situations. |

| | | | | | |
|-----|-----|--|---|---|--|
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | | Absolument. Un élève dont 'l'attitude' ne correspond pas au attentes du cadre scolaire nourrit une image dévalorisée de lui-même. La valorisation est nécessaire. | Oui. L'efficacité des techniques mises en oeuvre dépend de nombreux paramètres (profil de l'élève, moment de la journée...). |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | lui assigner des tâches précises utiles à la bonne gestion de la classe, lui lancer des défis pour stimuler l'apprentissage | Cela est très variable. Cela peut permettre d'établir un contact, un lien privilégié. Il reste cependant fragile. | oui. Car il est difficile de discerner ce qui relève du trouble ou de la provocation, de l'injustice par rapport aux autres ou de l'individualisation. |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes | | oui, son handicap est pris en compte | refus de travailler |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | | oui, rétablir des liens avec les élèves de sa classe et prendre en compte le monde qui l'entoure. | hyperactivité toujours difficile de maintenir les efforts d'une semaine à l'autre |
| Oui | Oui | L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Autoriser l'élève à sortir de classe quelques minutes pour souffler. | Pas toujours, même si l'élève apprécie qu'on tienne compte de ses difficultés. | Oui. Parce-qu'il peut y avoir plusieurs élèves avec des difficultés différentes à gérer en même temps. |
| Oui | Non | Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | | Oui, l'élève semblait content de lui après avoir effectué une tâche pour laquelle il avait été aidé. | Oui, car je ne savais pas toujours comment réagir face à certains comportements de cet élève, ou quels aménagements mettre en place pour l'aider au mieux. |
| Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Dialoguer lorsqu'il y a problème afin de désamorcer les éventuels débordements | Oui car ce trouble n est plus synonyme de dispute ou rejet; on cherche des solutions ensemble | Oui, car les conséquences de ce trouble ne sont pas constants et surviennent à n importe quel moment même lorsque on a l impression que tout se déroule bien |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Je peux aussi lui donner une synthèse du cours, pour être sûre qu'il aura toute la leçon lors de l'apprentissage. | oui. | Oui, lorsqu'ils ne savent pas du tout rester assis sur sa chaise, ou qu'ils deviennent agressifs. |

| | | | | | |
|-----|-----|--|---|---|--|
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | tuteur pour reformulation des consignes utilisation de mots-clés, de la couleur, carte mentale objet anti-stress si besoin allègement de l'écrit (dictées à trous, cours photocopié avec usage du surligneur...) présence d'une AVS | C'est difficile de répondre car l'élève que j'ai cette année vit très mal ces adaptations. J'aurais tendance à dire que globalement oui, quand les résultats chiffrés augmentent. | Oui je me suis déjà senti démunie quand l'an passé l'élève ne prenait pas ses médicaments et perturbaient tellement la classe en secouant sa table ou en proférant des insultes etc que nous ne pouvions plus l'accueillir dans la classe. Cette année un élève peine à accepter ses adaptations, il a l'impression qu'on le prend pour un "débile" parce que la SEGPA lui a été proposée. Le discours parental est, je pense, assez "toxique". |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | non | oui, cela valorise les efforts et provoque une interaction positive entre l'enseignant et l'élève | Oui, les classes sont très chargées et souvent plusieurs élèves présentent des troubles nécessitant une prise en charge particulière. |
| Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | On peut favoriser les activités calmes, limiter au maximum le nombre de consignes, décomposer les éléments précis d'une tâche complexe, encourager et motiver l'élève en l'aidant à avoir confiance en lui. | Oui, ces pratiques peuvent, dans la plupart des cas, avoir une influence positive dans la mesure où l'élève se sent valorisé par la prise en compte de ses particularités ou difficultés. | Oui, cela m'est déjà arrivé lorsqu'un élève se montre totalement imperméable, indifférent, ou insensible aux remarques qui peuvent lui être faites, et qu'on voit qu'il n'a pas un traitement médical adapté. |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | non | oui car elle le place en situation de réussite plus souvent | oui car manque de formation |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | | oui | oui. En fait l'élève n'est pas nécessairement identifié comme tel ou absence de diagnostique. |
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Lui parler souvent | lui accorder de l'importance | Non |

| | | | | | |
|-----|-----|---|--|--|---|
| Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Travail en binome-tutorat | Oui, valorisation de ses capacités | Oui. Impossibilité de le rendre disponible pour travailler |
| Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | J'essaie de former des binômes pour que l'élève TDAH puisse s'appuyer sur un élève concentré et qui puisse l'aider à mieux suivre. De plus, j'explicité les liens entre les activités, je fais traduire les consignes que je donne en anglais pour m'assurer de la bonne compréhension de celles-ci. J'adapte les activités (ex : pas de compréhension écrite trop longue) et en variant le supports, je rappelle la méthode pour qu'ils finissent par transférer. | Oui souvent pour les élèves qui "jouent le jeu", cela dédramatise le cours de LV | Il y a un nombre croissant d'élèves pour lesquels les troubles sont trop importants, envahissants, pour que la seule adaptation de l'enseignement ne soit efficace. IL faut aussi que l'élève, et la famille, soit partenaire de ce travail, et ce n'est pas toujours le cas. |

| Avez-vous déjà sollicité le CPE afin d'obtenir des conseils sur la manière de prendre en charge un élève porteur d'un TDA/H ? | Estimez-vous que ce dernier est un personnel ressource dans cette situation ? | Êtes-vous toujours au courant des besoins particuliers des élèves avant de les accueillir dans votre classe, entre autres lorsqu'ils bénéficient d'une notification de la MDPH ? | Pensez-vous que cette information pourrait avoir une influence sur votre façon de prendre ces élèves en charge ? | Avez-vous déjà suspecté un élève d'être porteur d'un TDA/H sans que ce dernier ne soit officiellement diagnostiqué ? | Si la réponse à la question précédente est positive, à qui en avez-vous parlé ? | Avez-vous tenté, de vous-même, de mettre en place des actions de compensation et de quelle nature ? | Au moment de compléter les bilans périodiques, soulignez-vous le manque d'attention et de concentration de l'élève porteur d'un TDA/H ? |
|---|---|--|--|--|--|--|---|
| | | Non | Oui | Oui | Coordonateur/trice Ulis, équipe éducative entière (directeur/trice , psychologue scolaire) | Nouvelle organisation : prendre ces élèves à profil particulier dans une salle vide pour travailler dans le calme (pendant que le reste de la classe travaille avec l'ATSEM). Créer des nouveaux outils (privilégier les consignes visuelles, mettre en place des rituels bien précis, coder certaines demandes de l'adulte) | non car si le trouble est déclaré, les parents sont au courant du manque d'attention. Je fais donc attention à ne valoriser que les réussites de l'élèves pour pousser ce dernier à aller encore plus loin. |
| Non | Oui | Non | Oui | Oui | Professeur Principal, direction | | parfois peut-être sans avoir connaissance du trouble |
| Non | Oui | Oui | Non | Oui | Professeur Principal | non | Non |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, CPE, Infirmière scolaire, Coordonateur/trice Ulis | Un peu plus d'attention vis à vis de cet élève ; Choix des partenaires du groupe de travail. | Non |

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|
| Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, CPE, Infirmière scolaire, Parents | Notamment celles décrites précédemment. | Pas systématiquement |
| Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, Coordonateur/trice ULIS | Je peux donner les évaluations type ULIS ou laisser un anti-stress | Oui |
| Non | Oui | Oui | Oui | Non | | | Oui |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Non | | | Oui |
| Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, CPE, Principale adjointe | | Parfois, mais sans le lui reprocher. Plutôt dans le but de justifier certains résultats. |
| Non | Oui | Non | Oui | Non | | | Non |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, CPE, Infirmière scolaire | Oui, comme celles citées précédemment | Parfois |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, CPE, Infirmière scolaire | Placement en classe, responsabilités qui leur permettent de se lever, rappel pour se re- concentrer, aide pour la prise du cours. | Parfois. Cela dépend des élèves. |

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|--|---|-----|
| Non | Oui | Oui | Oui | Non | | | Non |
| Non | Oui | Non | Oui | Oui | Professeur Principal, Infirmière scolaire, Coordonateur/trice Ulis, conseil de classe | placement et attention particulière, reformulation des consignes, encouragement à commencer les activités | Oui |
| Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, Coordonateur/trice Ulis, Parents | Des actions ont été menées surtout à l'oral, avec une simplification et une décomposition des consignes, assorties de rappels à l'ordre et d'alertes favorisant la vigilance de l'élève. | Oui |
| Non | Oui | Non | Oui | Oui | Professeur Principal, Infirmière scolaire, chef d'établissement | non | Oui |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Professeur Principal, CPE, Infirmière scolaire | celles citées précédemment | Oui |
| Non | Oui | Non | Oui | Oui | Professeur Principal, CPE, Infirmière scolaire | Plus de travail | Oui |

| | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|---|
| Non | Non | Non | Oui | Non | | | Oui |
| Non | Oui | Non | Oui | Oui | Professeur Principal, Coordonateur/trice Ulis, l'équipe pédagogique afin de comparer nos points de vue | | Parfois, si il est diagnostiqué, on peut souligner les efforts faits par l'élève, mais s'il n'est pas diagnostiqué, ce ne sera pas formulé de la même manière dans le bulletin |

Annexe 2 : Questionnaire à destination des CPE

| Répondant | Dans quelle structure exercez-vous ? | Votre établissement actuel accueille-t-il un dispositif Ulis | Depuis combien d'années exercez-vous ? (prendre en compte les éventuelles années de contractualité) | Dans combien d'établissements avez-vous exercé ? | Pour vous, à quoi correspond le Trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ? | Pourriez-vous donner trois termes pour définir ce trouble ? | Parmi les troubles suivants, lesquels sont souvent associés au TDA/H (comorbidité) ? |
|-----------|--------------------------------------|--|---|--|--|--|--|
| 1 | Collège | Oui | 0 - 2 ans | 4 - 5 | | Manque d'attention, Dispersion, Gigotement | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 2 | Collège | Oui | 0 - 2 ans | 1 | Un handicap | Hyperactivité, deconcentration rapide, difficultés d'apprentissage | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble du spectre autistique |
| 3 | Collège | Non | 10 ans et plus | 2 - 3 | DIFFICULTES DANS LES APPRENTISSAGES | agitation, inattention, difficultés | Troubles anxieux, Troubles dys |
| 4 | Collège | Non | 10 ans et plus | 2 - 3 | Des pb de concentration et des difficultés à tenir en place | Concentration, difficultés , attention | Troubles dys |
| 5 | Collège | Non | 10 ans et plus | 2 - 3 | Problème de concentration / difficulté à rester en place et assis psy 1 h de cours - moquerie des autres | Souffrance / incompréhension / mal être | Trouble des conduites avec agressivité, Troubles dys |
| 6 | Lycée | Non | 10 ans et plus | 5 et plus | Fifficultes a se concentrer. | Non | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble du spectre autistique, Troubles obsessionnels-compulsifs |
| 7 | Collège | Oui | 10 ans et plus | 4 - 5 | un trouble neurologique | agitation (mais pas toujours), labilité, distraction | Troubles anxieux |
| 8 | Collège | Oui | 5 - 10 ans | 2 - 3 | Agitation, manque de concentration, difficulté d'apprentissage, difficulté à se focaliser sur une tâche | Trouble, handicap, prise en charge | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles dys |

| Où avez-vous été formé ? | Durant votre cursus universitaire, avez-vous bénéficié de formations concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ? | Si la réponse à la question précédente est positive, avez-vous abordé certaines notions liées au TDA/H ? | Estimez-vous que la formation liée aux EBEP lors de votre cursus a été suffisante ? | Plus largement, dans votre carrière professionnelle, avez-vous suivi des formations liées aux élèves porteurs d'un TDA/H (PAF, Fil, etc) ? | Si la réponse à la question précédente est négative, envisagez-vous d'en suivre une ? | Avez-vous déjà eu à interagir avec un élève porteur d'un TDA/H ? | Selon vous, est-il fréquent d'avoir un élève porteur d'un TDA/H dans un établissement ? | Connaissez-vous certaines techniques à mettre en place face à un élève porteur d'un TDA/H ? | Estimez-vous avoir un rôle à jouer dans la mise en place de ces pratiques ? |
|--------------------------|--|--|---|--|---|--|---|---|---|
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, L'autoriser à se lever dans un cadre précis | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche, Sensibiliser les profs et la classe | Oui |
| ESPE | Non | Non | Non | Non | Non | Oui | Non | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Non | Non | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Oui | Oui | Oui | Non | Non | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|---|
| Avez-vous l'impression que la mise en place de ces pratiques a une influence positive sur l'estime de soi de l'élève, notamment s'il est porteur d'un TDA/H ? Pourquoi ? | Vous êtes-vous déjà senti démuné ou en difficulté face à un élève porteur d'un TDA/H ? Pourquoi ? | Êtes-vous toujours au courant des besoins particuliers des élèves avant de les accueillir dans l'établissement, entre autres lorsqu'ils bénéficient d'une notification de la MDPH ? | Pensez-vous que cette information pourrait avoir une influence sur votre façon de prendre ces élèves en charge ? | Avez-vous déjà suspecté un élève d'être porteur d'un TDA/H sans que ce dernier ne soit officiellement diagnostiqué ? | Si la réponse à la question précédente est positive, à qui en avez-vous parlé ? | De quelle natures sont vos échanges avec les enseignants sur ce sujet ? |
| | | Non | Oui | Oui | Psy-en, coordonnateur Uliis, Direction | |
| | | Non | Oui | Non | | |
| évidemment pour la confiance en soi, l'autonomie, l'inclusion avec les pairs | des réactions parfois inattendues et déstabilisantes | Oui | Oui | Oui | professeur principal, infirmière, chef d'établissement | échanges verbaux |
| Oui cela permet de développer une certaine confiance | Oui car la situation ne s'est pas arrangée | Non | Oui | Oui | Infirmiere | Il y a une confiance réciproque |
| Oui l'élève se sent compris et en confiance donc les échanges sont positifs et les progrès considérables | Oui face aux conseils donnés aux enseignants qui ne souhaitaient pas les suivre donc exclusion de cours à chaque fois aucune bienveillance de la part de certains collègues | Oui | Oui | Oui | À la psychologue de l'éducation nationale et à la référence mdph | Tout dépend des enseignants certains sont partout d'autres moins et d'autres pas du tout On met en place des dispositifs pour aider les élèves et certains adultes pensent que c'est de la provocation et que leur autorité est remise en cause alors qu'il y a un travail avec l'élève, la classe et les adultes en amont |
| Oui | Non | Non | Oui | Oui | Infirmiere | Vague |
| pas assez de recul, et les pratiques diffèrent d'un élève à l'autre. Parfois, il faut "juste" faire accepter le trouble à l'équipe pédagogique. | en s'entourant des professionnels, de la famille, en écoutant l'élève exprimer ses besoins, on peut avancer (un peu à la fois) | Non | Oui | Non | | Aider les professeurs à se documenter sur le trouble (pour sortir du "c'est à la mode", "il est juste mal élevé"), pointer les progrès qui parfois échappent à notre attention. |
| Oui car l'élève sait qu'il est différent des autres mais que nous pouvons être à l'écoute | Oui car l'élève n'est pas bilanté et cela me frustre car les parents refusent de se dire que leur enfant rencontre des difficultés à ce niveau | Oui | Oui | Oui | Pôle santé social, référent ASH, direction, parent | Les enseignants ont besoin de connaître les particularités des élèves |

| Pensez-vous que votre participation aux ESS soit utile et pourquoi ? | De manière générale, que réalisez-vous dans le cadre de la prise en charge des EBEP ? | Avez-vous des remarques ou des choses à ajouter ? |
|---|---|---|
| | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui pour la prise en charge adaptée de l'élève dans tous les moments où il se trouvent dans l'établissement | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | |
| vision globale de l'élève hors temps de classe | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui afin de mieux comprendre la situation | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | Non |
| Oui le volet vie scolaire et le vivre ensemble est important et pour le suivi de l'élève | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui | Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | Non |
| Le CPE a toujours plus du recul, et se situe en général dans une démarche pluridisciplinaire et ...humble. | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves | |
| Oui car nous pouvons faire le lien entre tous les personnels de la communauté scolaire | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | Je suis très impliquée dans cette politique éducative |

| | | | | | | | |
|----|---------|-----|----------------|-------|---|--|--|
| 9 | Lycée | Non | 10 ans et plus | 2 - 3 | Un handicap | Deconcentration solitude sollicitation | Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles dys |
| 10 | Collège | Non | 10 ans et plus | 4 - 5 | Oui | Agitation/ déconcentration /difficultés | Trouble des conduites avec agressivité, Trouble bipolaire |
| 11 | Lycée | Oui | 10 ans et plus | 2 - 3 | Difficultés à la concentration | Rêveries inattention agitation | Troubles dys |
| 12 | Collège | Oui | 5 - 10 ans | 2 - 3 | | BEP, besoin d'aménagements, aide | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Trouble bipolaire, Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 13 | Collège | Oui | 0 - 2 ans | 2 - 3 | incapacité à maintenir sa concentration et/ou son attention sur un même travail (toute activité) au-delà d'un certain temps avec souvent en accompagnement une trop forte perception de l'environnement qui perturbe. Cela conduit souvent à une propension à la rêverie (inattention) ou à l'excitation, aux oublis et à des difficultés de vigilance. | déconcentration, incapacité à l'attention | Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 14 | Lycée | Non | 2 - 5 ans | 2 - 3 | A un handicap | Deconcentration, nervosité, hypersensibilité | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles de l'humeur |
| 15 | Lycée | Oui | 10 ans et plus | 2 - 3 | Difficulté à être concentré, agitation physique, trouble du comportement | Agitation, souffrance, incompréhension | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble du spectre autistique, Troubles de l'humeur |
| 16 | Collège | Non | 0 - 2 ans | 2 - 3 | Difficulté de concentration/attention. | Souffrance adaptation bienveillance | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur, Troubles dys |

| | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|-----|
| IUFM | Non | | Non | Non | Non | Oui | Non | L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | Non | Non | Non | Oui | Non | Non | L'autoriser à se lever dans un cadre précis | Oui |
| Nul part | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche, Valoriser l'élève | Oui |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche, fixer des limites de temps pour chaque activité, avec un réveil ou chronomètre par exemple | Oui |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer | Oui |
| ESPE | Oui | Oui | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |

| | | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|--|--|
| Oui car il se sent respecté dans sa spécificité | Oui car pas formée | Oui | Oui | Oui | Supérieur et famille | Conseils |
| | | Non | Oui | Oui | Psychologue en | Peu fructueux |
| Oui. Revalorisation de soi | | Non | Oui | Oui | Dr sco / infirmière | De mieux en mieux |
| Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Infirmière, professeur principal, coordonateur ULIS, principal | |
| oui parce que 1/ prise en compte de l'individu tel qu'il est sans jugement de valeur 2/ mise en place de stratégies qui favorisent la réussite | oui. Parce que je ne suis pas formée sérieusement mais uniquement par des lectures personnelles et un "goût" personnel pour les élèves BEP. | Non | Oui | Oui | psy EN, infirmière, direction, PP | ils sont très formels: je ne suis pas en capacité d'émettre des diagnostics mais seulement des avis. Et globalement comme j'entre dans la sphère du prof, c'est rarement apprécié... |
| Oui car on individualise son parcours | Oui, difficile d'établir une relation de confiance. | Non | Oui | Oui | Infirmière | Conflictuelle |
| Oui, il se sent écouté voir compris et surtout accompagné | Oui si pas encore diagnostiqué | Non | Oui | Oui | Infirmière, parents, professeurs | Cordiaux .! |
| Bien sûr ! Cela permet à l'élève d'être reconnu et aidé. cela lui permet aussi de gagner en autonomie et se rendre compte qu'il peut faire par lui même malgré son « handicap ». | Oui parce que les adaptations n'étaient pas mises en place ou parce que l'élève n'était pas diagnostiqué | Non | Oui | Oui | Infirmière scolaire et parents | Mails collectifs réalisés par la direction |

| | | |
|--|---|--|
| Oui pour obéir des informations | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | |
| Vision globale de l'élève | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui pour faire évoluer les visions parfois passées des profs | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| oui, mais pas tout du long. Un temps parce que nous avons à faire à ces élèves et que nous devons savoir comment réagir, nous devons aussi transmettre les mieux ou les moins constatés par la vie scolaire, parler des relations entretenues éventuellement lors d'entretiens en tête à tête avec l'élève (qui se montre alors différent souvent) | Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | |
| Oui car sur le plan vie scolaire le comportement de l'élève est souvent différent qu'en classe. Notamment s'il est souvent exclu de cours | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | Les parents de mon établissement sont souvent dans le déni et c'est très difficile de travailler en faveur de la réussite de l'élève |
| Oui mais pas à la place des enseignants, en plus. | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Mise en place de mesures éducatives internes | Ce type de questionnaire peut aussi être identique dans les cadres des tsa ou plus généralement des Ted. |
| Oui pour pouvoir être informé correctement sur le jeu en et discuter des adaptations à mettre en place d'un point de vue vie scolaire | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |

| | | | | | | | |
|----|----------------|-----|----------------|-----------|---|--|---|
| 17 | Collège | Oui | 2 - 5 ans | 2 - 3 | Un cerveau qui a sa manière de fonctionner, et qui meurt (Tdah) se surstimuler ce qui fatigue beaucoup. | Dans la lune, trouble neurocomportemental, inattention | Trouble des conduites avec agressivité |
| 18 | Collège | Oui | 2 - 5 ans | 2 - 3 | A un trouble envahissant du développement touchant un enfant qui a donc besoin d'un cadre adapté pour apprendre en se sentant accueilli tel qu'il est et sécurisé. | Difficulté Concentration Organisation | Trouble des conduites avec agressivité, Trouble bipolaire, Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 19 | Collège | Oui | 10 ans et plus | 2 - 3 | Handicap neurologique qui crée des difficultés de concentration et parfois accompagné d'hyperactivité. | Handicap/ mouvement/ tristesse | Troubles anxieux, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 20 | Lycee agricole | Non | 10 ans et plus | 2 - 3 | Handicap | Dynamisme accompagnement adaptation | Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 21 | Collège | Oui | 5 - 10 ans | 4 - 5 | trouble du developpement | inattention hyperactivite impulsivite | Trouble d'opposition avec provocation, Troubles anxieux, Troubles dys |
| 22 | Collège | Non | 5 - 10 ans | 2 - 3 | Imaginons un câble électrique percé d'aiguilles. Le courant s'échappe Partout sans pouvoir aller là où il est sensé se rendre. | Sentiments d'injustice Réactions violentes Inattention | Trouble d'opposition avec provocation |
| 23 | Collège | Oui | 5 - 10 ans | 2 - 3 | Dans les nuages, oublis fréquents, difficultés à rester concentrer | Oublis, nuage, bulle | Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 24 | Lycée | Oui | 10 ans et plus | 5 et plus | Troubles du comportement qui font qu'un jeune a du mal à se concentrer, "tenir en place", "bouge" constamment et qui parfois peuvent pousser à (sur)réagir de façon inattendue, impulsive, ou violentes dans certaines situations | Inattention, hyperactivité, impulsivité | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles obsessionnels-compulsifs |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|-----|
| IUFM | Oui | Oui | Non | Oui | | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer | Oui |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche, L'autoriser à sortir dans un "sas" si nécessairement | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | Non | Non | Non | | Oui | Oui | Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Non | Non | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |

| | | | | | | |
|---|---|-----|-----|-----|--|--|
| Se sent aidé et peut enlever ces béquilles quand il n'en a plus besoin | Non | Oui | Oui | Oui | Chef d'établissement, infirmière | Suivi de l'élève, conseil. |
| Oui Sécurité affective et relationnelle Acceptation de l'élève tel qu'il est | Oui | Non | Oui | Oui | Médecin scolaire et infirmière | Beaucoup d'écoute |
| Oui, l'élève est reconnu et sait qu'il dispose de "sas" qui lui permettent de gérer son trouble. Beaucoup moins d'anxiété pour lui. | Oui, en début de carrière, les collègues professeurs n'étant pas formés et peu informés avaient énormément de mal à reconnaître que ce n'était pas un choix de l'élève et refusaient souvent de mettre en place un accompagnement spécifique. | Oui | Oui | Oui | Professeurs, Infirmière, Médecin scolaire, enseignant référent MDPH, chefs d'établissement et les parents. | Nous croisons nos regards à propos des difficultés rencontrées par les élèves dont nous nous occupons. |
| Oui car l'encourage dans ses apprentissages et la réussite scolaire. Canalise ses troubles. | Traitement inadapté, pas d'échange avec les médecins ou psy | Non | Oui | Oui | Aux collègues pour échanger puis aux parents | Comportement et résultats du jeune en cours |
| probablement | oui - agressivité et provocations ++ notamment avec les adultes | Oui | Oui | Non | | difficultés liées au comportement en classe |
| | | Oui | Oui | Oui | Psyen | Longues |
| On prend soin de lui, il essaiera de trouver des solutions pour pallier ses difficultés | | Non | Oui | Oui | Parents, psyen, infirmière, pp | Pronote, mail, de vive voix |
| Elles sont importantes pour l'installation d'une relation de confiance | Oui, devant un élève très énervé suite à un conflit, à l'internat. Grosse crise d'angoisse, j'avais du faire le 15. Et le jeune avait été évacué vers l'hôpital | Non | Oui | Non | | On veille à rester dans la communication "maximale " |

| | | |
|--|--|--|
| Oui utile mais peut etre pas en presentiel pour toutes les ess. Pour Point sur la socialisation, et montrer l'importance de ce trouble auprès des collègues. | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui pour pouvoir apporter des points positifs et également obtenir de précieuses informations qui aideront au suivi efficace de l'élève. | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Faire du lien, pas d'infirmière scolaire | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes, Échanges avec l'enseignant référent | |
| pour ce qui concerne les élèves tdah, oui : connaissance plus globale de l'élève, participation aux éventuelles décisions prises à l'issue de l'ess | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui meilleurs prise en charge du trouble et meilleure relation Ecole famille | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| On connaît bien les élèves et leurs familles. Nous sommes le lien avec les enseignants | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui, pour notre connaissance du jeune et pour un meilleur partagé des informations dans le but d'un fonctionnement commun | Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Mise en place de mesures éducatives internes | |

| | | | | | | | |
|----|---------|-----|----------------|-------|--|---|---|
| 25 | Collège | Oui | 2 - 5 ans | 2 - 3 | Agitation en cours, manque de concentration, chute des notes, sensible | Sensibilité, agitation, concentration | Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 26 | Collège | Oui | 5 - 10 ans | 2 - 3 | Trouble neurologique | Traitement ; agitation ; intelligence | Troubles dys |
| 27 | Lycée | Oui | 5 - 10 ans | 2 - 3 | C'est un des troubles de l'apprentissage | Difficultés Concentration, mémorisation | Troubles anxieux |
| 28 | Collège | Non | 10 ans et plus | 2 - 3 | un trouble du comportement : concentration, attention, maîtrise altérée | agitation difficultés scolaires | Trouble d'opposition avec provocation, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur |
| 29 | Collège | Non | 2 - 5 ans | 2 - 3 | Difficulté de concentration, hyper sensibilité | Anxiété, émotivité et fatigabilité | Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur |
| 30 | Collège | Non | 5 - 10 ans | 2 - 3 | Problème de santé | Agitation, difficultés scolaires, involontaires | Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 31 | Lycée | Oui | 2 - 5 ans | 2 - 3 | Son nom est explicite pour moi d autant plus que mon fils a été diagnostiqué tda: déficit attentionné. ..incapacité à se concentrer sur la durée. ..impulsivité...troubles relationnelles. ..pas d anticipation... | Manque d attention difficultés relationnelles impulsivité | Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles de l'humeur |
| 32 | Collège | Oui | 2 - 5 ans | 4 - 5 | Trouble du développement qui entraîne une hyper activité, une incapacité à gérer ses émotions et à rester concentrer, attentif au delà d'un certain temps | Incapacité à rester immobile | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble du spectre autistique, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur |
| 33 | Collège | Oui | 10 ans et plus | 4 - 5 | des difficultés de concentration, d'attention | agitation, difficulté de concentration, | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur, Troubles dys |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|-----|
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | Non | Non | Oui | | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer | Oui |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Oui | Non | Oui | Oui | L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Oui | Oui | Non | Oui | | Oui | Oui | Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Non | | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Non | Oui | Non | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche, Reprendre avec lui les situations dans lesquelles il se trouve régulièrement en difficultés pour lui montrer les autres options possibles /reactions | Oui |
| ESPE | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Non |
| IUFM | Oui | Oui | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer | Oui |

| | | | | | | |
|---|---|-----|-----|-----|--|---|
| Oui | Oui car l'élève peut se braquer et une méconnaissance du trouble fait que nous ne savons pas forcément comment débiter un entretien | Oui | Oui | Non | | Encore un clivage entre les enseignants et Cpe + chef d'établissement |
| Pour le mettre en situation de réussite | Oui. Lorsque la violence physique est trop aiguë | Non | Oui | Oui | Infirmière ; COP; parents; PP | Très bon |
| Oui car compensation par des adaptations | Oui, au lycée pro, le trouble est méconnu, certains profs ne le comprennent pas = dessacord cpe et profs | Non | Oui | Non | | |
| oui | oui | Oui | Oui | Oui | infirmière scolaire Psyen | |
| Oui et non car l'élève sait que l'on prend en compte sa particularité mais parfois avec un sentiment de stigmatisation car il faut expliciter des règles parfois différentes que celles demandées aux autres élèves | Oui car les adaptations préconisées en REE sont parfois difficiles à mettre en oeuvre (possibilité de s'isoler lors des temps de récréation/cantine par exemple) | Non | Oui | Oui | PsyEN inf voire AS | Libres et constructifs |
| Oui, car en faisant des progrès sur sa capacité à rester dans le groupe classe, l'élève augmente sa confiance en lui. | Oui, car les difficultés de l'élève Étaient telles que sa venue dans la classe était problématique. | Oui | Oui | Oui | Psy EN, Infirmière, chef | Équipe pluridisciplinaire pour trouver des réponses |
| Oui car estime de soi souvent dégradée. Incompréhension des personnels face à ses élèves étiquettes souvent de provocateurs | Oui. Nécessite un gros accompagnement par les familles qui refusent parfois une prise en charge et des personnels qui ne connaissent pas ou peu ou ne reconnaissent pas ce trouble. | Non | Oui | Oui | Oui . A la famille aux personnels médicaux aux profs | Sans reconnaissance officielle du trouble difficile d'en parler |
| Plus individualiser donc meilleur retour sur lui même | Non | Oui | Oui | Oui | Médecin scolaire | Positif |
| Tout à fait. Un élève a besoin d'attention et d'encouragement pour réussir | oui. Lorsque l'élève devrait bénéficier de soins/d'un suivi médical et que la famille ne fait pas le nécessaire par "refus" de voir la réalité en face. | Oui | Oui | Oui | à la direction, à l'infirmière scolaire | parfois compliquées, avec 30 élèves par classe, faire du particulier est difficile car il n'y a pas que les élèves identifiés par la MDPH |

| | | |
|---|---|-----|
| Pas nécessairement. Le Pp est davantage concerné | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves | |
| Oui | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui, dans le suivi des élèves, connaissance de l'élève et liaison avec les collègues profs + observations hors classe | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | Non |
| oui, partage des infos et préconisations | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | |
| Oui car nous sommes responsables du bien être de tous | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Approche de l'élève Sur le temps vie scolaire et au niveau des compétences psychosociales importantes | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| oui, car on peut donner notre regard sur l'élève en dehors de la classe et recevoir des informations utiles pour mieux réagir/agir. | Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves | |

| | | | | | | | |
|----|---------|-----|----------------|-----------|--|--|--|
| 34 | Collège | Oui | 2 - 5 ans | 4 - 5 | Difficulté à se concentrer, à rester focalisé sur une tâche | Agitation, déconcentration, handicap | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles dys |
| 35 | Lycée | Oui | 0 - 2 ans | 2 - 3 | Trouble de la concentration entraînant des problèmes d'apprentissage et de comportement | Difficultés, manque de concentration, mal être | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 36 | Lycée | Non | 2 - 5 ans | 2 - 3 | Cela dépend de l'élève | Gestion du temps différente, ennui rapide, difficulté d'adaptation | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 37 | Lycée | Non | 10 ans et plus | 2 - 3 | Incapacité à rester concentré longtemps (moins d'une heure) sur une activité | Hyperactivité, | Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur |
| 38 | Erea | Non | 5 - 10 ans | 2 - 3 | Difficultés à se centrer et à se concentrer | Angoisse débordement perte de contrôle | Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur |
| 39 | Lycée | Non | 2 - 5 ans | 5 et plus | Adaptation | Hyper activité, Écoute , soutien | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Trouble bipolaire, Troubles anxieux, Trouble du spectre autistique, Troubles obsessionnels-compulsifs, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 40 | Collège | Oui | 10 ans et plus | 5 et plus | Des réponses sans filtre | Hyperactivité, troubles associés, handicap | Trouble du spectre autistique |
| 41 | Collège | Oui | 0 - 2 ans | 1 | une difficulté du temps de concentration, qui entraîne une agitation, un "papillonnement" de l'enfant, des difficultés de communication ou de relation | agitation, isolement, dynamisme | Trouble d'opposition avec provocation, Troubles obsessionnels-compulsifs |
| 42 | Collège | Oui | 2 - 5 ans | 2 - 3 | | Déconcentration, mouvements, réflexion. | Troubles obsessionnels-compulsifs |

| | | | | | | | | | |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|
| ESPE | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Non | Oui | Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis | Oui |
| IUFM | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Oui | L'autoriser à se lever dans un cadre précis | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| Sur le terrain | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Non | Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait | Oui |
| ESPE | Oui | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, L'autoriser à se lever dans un cadre précis | Non |
| ESPE | Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche, Autoriser l'élève à se rendre dans un lieu sécurisant pour lui. | Oui |

| | | | | | | |
|---|--|-----|-----|-----|---|---|
| oui car son trouble est pris en compte et il est considéré comme n'importe quel élève | oui, manque de temps pour aider l'élève | Non | Oui | Oui | famille, infirmière scolaire, psyEN | évocation d'astuces pour aider l'élève |
| Oui l'estime de soi est un facteur positif de la réussite scolaire de tous les élèves | Non | Non | Oui | Non | | |
| | Oui, incompréhension | Non | Oui | Oui | Infirmière, COP, AS, Proviseur Adjoint | |
| | Par manque de connaissance de techniques visant à l'aider | Non | Oui | Oui | Infirmière scolaire, adjoint | Échanges dans l'accompagnement, la compréhension des troubles, leurs raisons... |
| Oui s'il n'est pas stigmatisé mais valorisé dans sa différence | Oui, nous sommes humains, il est parfois difficile de rester rassurant quand l'autre explose | Oui | Oui | Oui | Chef d'établissement, infirmière et médecin scolaire | Conseils dans la prise en charge au sein de la classe, pistes pour apaiser le climat de la classe |
| Oui | Oui lorsque le contact est difficile à établir. | Non | Oui | Oui | Infirmière | |
| La prise en compte de sa souffrance | Oui, lorsque le diagnostic n'est pas posé | Oui | Oui | Oui | Il était placé en ITEP | Ils sont de plus en plus à l'écoute et bienveillants |
| | | Non | Oui | Oui | infirmière scolaire, responsables légaux | |
| Oui, car c'est s'adapter à l'élève pour un meilleur accompagnement. | Non. | Non | Oui | Oui | Infirmière, professeur principal, psychologue, chef et parents. | |

| | | |
|---|---|---|
| | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | |
| Pour assurer une vision globale de l'élève dans l'établissement | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | |
| Pas toujours | Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui, pour compléter le regard de l'établissement sur l'élève car sa place dans la vie scolaire, hors temps de cours, nous concerne | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil | |
| Oui de par notre vision large de l'élève nous pouvons avoir des idées que d'autres n'ont pas | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes, lien avec les sessad | Bon courage aux enseignants des établissements ordinaires quand les érea vont disparaître |
| Cela permet une compréhension du cas de l'élève Et permet une meilleure prise en charge | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des familles, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |
| Oui, nous avons la dimension vie scolaire | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | Ces élèves mériteraient un accompagnement individualisé plus important et une réelle reconnaissance de leur handicap. |
| Pour certains élèves c'est utile, pour améliorer le suivi / la prise en charge sur les temps hors classe. Mais dans certains cas, la présence de CPE n'est pas nécessaire à mon sens. | Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves | |
| Oui, afin d'obtenir des informations non communiquées. | Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes | |

| | | | | | | | |
|----|---------|-----|------------|-----------|--|--|---|
| 43 | Collège | Non | 0 - 2 ans | 1 | | Sensibilité anxiété excitation | Trouble des conduites avec agressivité, Troubles de l'humeur, Troubles dys |
| 44 | Collège | Non | 2 - 5 ans | 5 et plus | Individu qui ne parvient pas à être concentré plus d'un certain temps | Manque de concentration/réflexion complexe/nervosité | Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux, Troubles de l'humeur |
| | Collège | Oui | 5 - 10 ans | 2 - 3 | impossibilité pour l'élève de rester concentrer et assis et de faire le travail demandé sans déranger. | inattention, déconcentration et agitation | Trouble d'opposition avec provocation, Trouble des conduites avec agressivité, Troubles anxieux |

| | | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|-----|
| ESPE | Oui | Oui | Non | Oui | | Oui | Non | Répéter plus régulièrement les consignes, Encourager et aider l'élève à démarrer, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Non | Oui | Oui | Non | Placement spécifique dans la salle, Répéter plus régulièrement les consignes, L'autoriser à se lever dans un cadre précis | Oui |
| ESPE | Non | | Non | Oui | | Oui | Oui | Placement spécifique dans la salle, Convenir avec l'élève d'un signe discret afin de le ramener à la tâche s'il devient distrait, L'autoriser à se lever dans un cadre précis, Féliciter l'élève lorsqu'il termine une tâche | Oui |

| | | | | | | |
|--|---|-----|-----|-----|--|---------------------------|
| Oui car ça lui permet d'avoir confiance en lui face aux regards des autres | Oui car parfois nous ne savons pas quoi faire pour l'aider au mieux | Oui | Oui | Oui | Assistante sociale psyEN et infirmiere | Soucieux et très attentif |
| | | Non | Oui | Non | | |
| | | Non | Oui | Oui | Psy EN | rares |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Oui car ça me permet d'être au courant des besoins spécifiques que l'on doit mettre en place</p> | <p>Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Conseils auprès des enseignants, Conseils auprès des familles, Conseils auprès des élèves, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes</p> | |
| <p>Oui car toutes les informations les plus importantes sur la vie de l'élève nous y sont divulguées</p> | <p>Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique, Participation à la mise en place de protocoles d'accueil, Mise en place de mesures éducatives internes</p> | |
| <p>oui</p> | <p>Transmission d'informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique</p> | |

Annexe 3 : Transcription de l'entretien professeur

E.J. : Merci beaucoup d'avoir accepté de faire ce petit entretien et de prendre du temps pour échanger avec moi. En fin de journée qui plus est, je sais que ça n'est pas forcément évident.

G. : Aucun souci, je sais pas si je vais répondre comme il faut mais si je peux aider c'est très bien. Je suis contente que tu m'aies demandé.

E.J. : Pas de souci, il n'y a aucune mauvaise réponse. Je vais commencer par une question très générale : peux-tu me raconter une journée ?

G. : Une journée ?

E.J. : Oui.

G. : Woua, une journée... une journée en fait j'ai beau faire que de l'anglais, c'est très varié une journée. Parce qu'on sait pas toujours comment les tenir, dans quel état ils vont être, s'ils vont être concentrés, pas concentrés... Heu... on a différents niveaux donc heu... Oui, c'est très varié en fait (6 secondes de pause). Par exemple avec les troisièmes, je peux faire une journée sur le même cours tu vois, et puisqu'ils réagissent complètement différemment à mon document. Y'en par exemple qui vont avoir plus de culture que d'autres et qui vont sortir des mots ou des choses... Par exemple là on fait la ségrégation raciale et ils vont me dire des choses que l'autre classe ne va pas me dire donc déjà voilà....

E.J. Et tu as quoi du coup comme niveaux ? Les troisièmes, sixièmes...

G. : Alors ce qui est bien c'est que j'ai tout en double. Deux sixièmes, deux cinquièmes, deux troisièmes. Donc à chaque fois.... Je vois bien que c'est différent d'une classe à l'autre et c'est au point que parfois la trace écrite dans le cahier n'est pas la même non plus.

E.J. : Parce qu'il y a des élèves pour qui c'est plus difficile en termes de trace écrite ?

G. : Oui, tout à fait oui. Des élèves que j'ai identifié.

E.J. : Des élèves qui ont un "problème" particulier qui pourrait expliquer ce souci au niveau de la trace écrite ?

G. : Je réfléchis (elle prend un temps de réflexion). Bah y'en a qui... Oui. Qui ont beaucoup de mal à faire fonctionner les mots ensemble et à fabriquer des phrases. Ils vont arriver à l'oral quand même avec 2-3 petites choses, ça va pas trop les handicaper et quand tu passes à l'écrit c'est vrai que manier les mots, construire une phrase bien nette ça va être très difficile.

E.J. : Parmi ces élèves, tu en as certains issus du dispositif Ulis ?

G. : Non, je n'en ai pas. Je n'ai pas de dys cette année.

E.J. : Et donc aucune présence d'AVS ?

G. : Si si, j'ai deux AVS en 6ème dans la même classe.

E.J. : Et comment tu travailles avec elles alors ?

G. : Heu...Je ne travaille pas vraiment avec elles. Elles ne me demandent pas vraiment. C'est elles qui s'adaptent à ce qu'on fait, elles ont tendance à un peu reformuler ce que je dis pour les élèves mais heu... En général ça se passe bien.

E.J. : Donc cette année aucun élève issu de l'Ulis, et avant ça dans ta carrière ?

G. : Oui, régulièrement.

E.J.: Et dans ce cas, comment tu mets en place tout ce qui est demandé par rapport à eux ?

G. : Alors c'est pas évident en langues, dans le sens où on doit partir des réactions des élèves. Donc je peux pas prévoir une trace écrite à l'avance, ça serait peu naturel et ça ne fait pas du tout partie de ma matière. Donc je... Je procède beaucoup par photocopies de ce qui a été fait et autrement, si je fais des aménagements, c'est plutôt dans les interrogations. Je vais donner par exemple du vocabulaire à remettre dans des trous, où les verbes irréguliers pareil, je vais les donner mais dans le désordre et il va falloir le remettre dans l'ordre... C'est plus j'aménage pas dans le cours mais dans les interrogations.

(Le téléphone sonne, je décroche et termine rapidement l'échange avec l'interlocuteur pour reprendre l'entretien).

E.J. : Pardon pour cette petite incartade. Reprenons. Tu disais mettre surtout des aménagements en place pour les interrogations. Mais dans ce cas, comment ça se passe lorsque les élèves doivent prendre le cours en note. Par exemple dans le cas d'un élève dys ?

G. : Alors il y en a qui utilisent un ordinateur, mais ils sont plutôt rares. Sinon je fais surtout des photocopies. Je vais photocopier le cahier d'un autre élève qui a une belle écriture par exemple.

E.J. : Je vois. Donc pour les dys c'est principalement des aménagements sur les interrogations et des photocopies des leçons des camarades. Et as-tu déjà rencontré des élèves avec d'autres troubles que des troubles dys ?

G. : Oui, un peu de tout. Dyspraxiques, des autistes aspergers beaucoup aussi... Qui sont assez particuliers parce qu'ils se débrouillent pas mal du tout hein, c'est plutôt dans leur comportement. Ils n'aiment pas être perturbés. Alors on s'en rend compte assez vite et... Ouais, c'est ça, dès qu'il y a un petit rouage, un petit quelque-chose qui entre dans les rouages c'est terminé. On sent qu'il faut tout de suite les rassurer, c'est beaucoup ça.

E.J. : Et comment tu fais alors, pour les rassurer ?

G. : C'est beaucoup par la parole, "ça va aller, ne t'inquiète pas" (elle rit). C'est vraiment ça quoi. Je joue un peu à la maman avec eux. C'est dans le dialogue vraiment. Je joue à la maman, ils ont vraiment besoin d'affection, d'être soutenus. Enfin pas que les autistes hein. De manière générale. Les petits gamins en 6° ils font le bazar juste pour qu'on les regarde hein.

E.J. : C'est intéressant ce que tu dis, on retrouve souvent ce propos pour les élèves porteurs d'un TDA/H. Tu en as déjà eu ?

G. : Oui, alors comment te dire... En 5° j'ai une classe où il y en a je crois quatre ou cinq.

E.J. : Avec un véritable diagnostic de posé ?

G. : Quatre diagnostiqués et un non diagnostiqué je dirais. Alors là ça devient sportif. C'est.... Ça bouge énormément.

E.J. : Ah ? Alors comment ça se passe, tu peux me raconter une heure avec ces élèves ?

G. : Alors c'est une heure très fatigante (elle a accentué le "très"). Il faut tout le temps leur rappeler, les rappeler en fait à l'ordre parce qu'on voit leur attention qui... Qui part hein. Par exemple ils vont fermer le cahier, regarder ailleurs, jouer avec des ciseaux, tout ça. Donc c'est vrai que ça demande pas mal d'énergie parce qu'il faut tout le temps regarder ce qu'ils font, leur demander d'arrêter et...Et les remettre au travail. En fonction de l'élève c'est compliqué. Il y en

a qui... Le problème c'est qu'il faut le faire très souvent. C'est-à-dire que on peut avoir demandé à tel élève de poser ses crayons et d'arrêter de jouer une fois, et ça peut être dix fois de suite parce que...

E.J. : Et donc tu as l'impression de perdre du temps avec eux ?

G. : Oui....Heu...Bah je le sais parce qu'entre la classe où j'ai ces élèves et celle où il n'y en a pas ben j'ai...J'ai plusieurs cours de différence quoi. Parce que régulièrement je suis obligée d'arrêter le cours et de redemander de l'ordre et de l'attention.

E.J. Tu as déjà eu l'occasion de discuter individuellement avec eux à ce sujet ?

G. : Certains oui.

E.J. : Et alors qu'est-ce qu'ils t'en disent ?

G. : Bah ils ont pas l'air de le vivre trop trop mal. Ils ont l'air de... Oui, c'est comme ça quoi, il faut les prendre comme ils sont apparemment d'après eux (elle rit). D'après eux c'est ça.

E.J. : Ils te disent, eux, de les prendre comme ils sont ?

G. : Oui, oui, et même certains me disent "je prends tel ou tel traitement, j'prends 30mg" heu... Ça leur semble normal.

E.J. : Ah, donc tu dirais qu'ils sont assez libre sur ce sujet alors.

G. : Ah j'en connais un qui est très libre là-dessus.

E.J. : Donc tu as quelques aménagements pour les dys, et pour les élèves porteurs d'un TDA/H alors ?

G. : Bon, je m'arrête pas sans arrêt pour leur demander de... Je sais bien que je peux leur demander moins de concentration... Donc je vais pas être totalement sur leur dos par rapport à d'autres élèves avec qui je sais que je vais pouvoir être plus exigeante (4 secondes de pause) Mais y'a pas vraiment d'aménagement spécifique non.

E.J. : Parce que tu n'en connais pas ou parce que tu as l'impression que ça ne serait pas nécessairement utile ?

G. : Non, c'est plus parce que j'en connais pas je crois. Par contre je me sers beaucoup de tout ce qui est visuel. Pour heu... j'utilise de plus en plus le livre numérique et le td numérique parce que je trouve que lorsqu'ils ont un support au tableau c'est plus facile pour eux de se concentrer,

de savoir à quel endroit ils doivent écrire telle réponse etc. Disons que quand j'ai... Quand j'ai préparé le Capes, j'ai fait mon dossier sur les profils pédagogiques de La Garanderie. J'ai pas mal travaillé là-dessus. J'ai fait des... des questionnaires. Et donc voilà, ma matière est très auditive et j'essaye d'ajouter beaucoup de visuel pour les aider. Je fais aussi énormément de dessin au tableau si je veux leur faire comprendre. Si je veux leur faire comprendre le mot "route", je vais dessiner et m'appuyer au maximum sur ce genre de chose.

E.J. : Les profils pédagogiques de La Garanderie ?

G. : Oui. Tu connais pas ? Antoine de La Garanderie, un des précurseurs des pédagogies différenciées. Il a eu un parcours scolaire un peu chaotique parce qu'il avait une surdité et... je crois que c'est au lycée... Oui c'est ça, au lycée, un de ses enseignants a commencé à lui communiquer les cours à l'écrit et il a retrouvé de la confiance en lui comme ça parce que... Parce qu'en fait il pensait qu'il était nul et sa famille aussi alors que pas du tout. Enfin essaye de voir, c'est très intéressant.

E.J. : Oui effectivement, je vais me renseigner. Tu utilises un plan de classe particulier par rapport à ces élèves ?

G. : J'ai toujours un plan de classe. Là, ils sont éloignés les uns des autres. Parce qu'ils ont tendance à s'attirer et à attirer l'attention des uns des autres et à pas écouter. J'essaye de les mettre à côté de quelqu'un qui est calme, qui va... Ça va moins les perturber j'imagine.

E.J. : Et en cas de réussite ou succès...

G. : (elle me coupe) ah oui ! Je fais toujours ça ! Dès qu'il y en a un qui lève le doigt et qui me donne une toute toute petite réponse je suis contente quoi. Je... J'commence par interroger celui-là.

E.J. : Quand ils voient que tu es satisfaite, quelle est leur réaction ?

G. : Ils sont contents aussi et en général c'est une espèce de spirale positive. Par exemple y'en a un ce matin il a commencé à parler et il est allé au tableau plusieurs fois. Une fois qu'il voit que ça m'intéresse et qu'il est en réussite il va, il va continuer dans ce sens là quoi.

E.J. : Comment tu définirais le TDA/H ?

G. : Quelqu'un qui a vraiment du mal à fixer son attention. Qui... Dès qu'il y a un petit quelque-chose dans la classe qui va se passer, il va fixer son attention là-dessus plutôt que sur le cours... C'est... Souvent il se fixe sur les choses pas importantes plutôt que de privilégier l'essentiel parce

qu'il le voit pas. Il le voit pas l'essentiel. Il peut pas se focaliser sur ce qu'il devrait être en train d'apprendre. Ça va être un copain qui raconte une blague... Son esprit rebondit très vite.

E.J. : Question très spécifique : quand tu complètes les bulletins, comment tu rédiges ta remarque ? Est-ce que tu vas faire mention du manque d'attention ?

G. : Oui, je vais en parler quand même. Je vais écrire par exemple qu'il devrait plus se concentrer. Après je sais pas s'il faut le faire mais... Oui... J'ai l'impression que ça l'aiderait peut-être plus à acquérir le programme s'il était plus concentré... Après, ne sachant pas vraiment comment il fonctionne je sais pas si c'est ça qu'il faut faire.

E.J. : Et tu t'es déjà sentie en difficulté par rapport à ces élèves en particulier ?

G. : Oui, oui, oui. Savoir comment un peu les gérer quoi, parfois on est un peu démuni... on comprend pas toujours pourquoi ils réagissent de telle ou telle façon. On n'a pas été vraiment formé pour aussi.

E.J. : Tu penses que le gros souci est là justement, le manque de formation ?

G. : Oh oui. Si je savais un petit peu comment réagir... Là j'ai tendance à appliquer un peu à tout le monde le même régime. Je différencie mais enfin quand même, y'a dans mes exigences quelque-chose globalement qui est toujours la même chose donc heu... Oui, j'ai pas de formation là-dessus, ça c'est sûr.

E.J. : Mais dans ce cas, que ça soit maintenant pour des élèves porteurs d'un TDA/H, des élèves dys ou autre, est-ce que tu vas chercher des informations auprès d'autres personnels de l'établissement, et je pense par exemple à la coordinatrice de l'Ulis ?

G. : Non. J'avoue que ce n'est pas quelque-chose que je fais mais que je devrais. Après, je dois dire que cette année je ne la vois pas beaucoup parce que j'ai pas d'Ulis. Quand j'en avais, je discutais avec elle quand même plus souvent, des cas qu'on avait (5 secondes de pause). Après sur le manque de formation c'est très général aussi, pas que sur les TDA. Et tu vois, bon, je te dis ça, le Capes c'était il y a longtemps pour moi (elle rit), mais même dans les formations après, on aborde beaucoup des formations sur la matière, par exemple "compréhension orale, comment mener une compréhension orale, comment traiter le vocabulaire", mais sur les élèves eux-mêmes il n'y a pas grand chose. Des formations sur le numérique tout ça, mais pas sur l'élève. Une fois on a eu une petite formation sur l'adolescent. Honnêtement c'est la première fois que j'avais ça quoi. C'est pas énorme. Je sais que quand j'étais à l'IUFM hein, ça s'appelait comme ça avant, il y avait un module, je m'étais inscrite, c'était sur l'adolescent. Psychologie de l'adolescent. Donc moi je me réjouissais, je me suis dit chic, je vais voir un truc un petit peu... Qu'est-ce qu'ils ont dans la tête quoi, parce qu'on a beau y passer nous... Enfin voilà...Et je me

suis retrouvé avec un cours sur toutes les maladies psychologiques que pouvait avoir un adolescent... Ça n'a pas... C'était pas vraiment ce que je cherchais. Je cherchais l'adolescent lambda... Qu'est-ce qui va me permettre de le comprendre quoi... Et ça on n'a pas eu. Pas vraiment. Mais tout ce qui est gestion de classe, je pense que dans les formations on nous répond de façon très très vague, parce que c'est des choses qu'on apprend un petit peu sur le terrain, c'est très difficile de noter des recettes, des choses qui fonctionnent. Ça dépend déjà de la personnalité du professeur... Et la classe n'est jamais la même quoi.

E.J. : Du coup les profils des élèves sont différents. Et si tu avais l'occasion, tu suivrais du coup une formation... Du PAF ou une FIL sur les EBEP...

G. : Ah oui, c'est vraiment quelque-chose qui m'intéresserait. Parce que tu vois, ça me permettrait aussi, certaines situations que je vis mal, de les vivre mieux. Parce que je les comprendrais mieux.

E.J. : Et toujours sur les EBEP, tu connais un peu la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapés, qui porte entre autres sur leur scolarisation, ou le décret de 2014 sur les dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap ?

G. : Oula non ! (elle rit) Pas du tout. Moi les lois et tout ça pas trop. Donc pas du tout.

E.J. : De ton point de vue, qu'est-ce qui pourrait permettre de valoriser ces élèves dans un établissement scolaire, et de leur faire prendre confiance en eux, puisque lorsqu'on s'y attarde, on remarque qu'il s'agit d'élèves qui ont une perception d'eux-mêmes en berne ?

G. : Est-ce que les intégrer dans des projets particuliers peut-être ça pourrait être intéressant... Je sais pas, pourquoi pas. Parce que quand je vois que j'ai fait des projets de ce type là, les élèves qui avaient du mal comme ça ils s'impliquaient beaucoup plus que les autres et ils finissaient par se retrouver beaucoup plus... Enfin ils étaient valorisés quoi. Et là on sentait une incidence positive quand même. Alors globale pour certains mais pour d'autres, une fois en-dehors de l'activité qui leur plaisait, j'ai eu du mal à les... À nouveau à les captiver. Tu vois là, si je fais un travail sur les recettes, je vois moins de mal à les captiver que quand je vais refaire un travail derrière sur les... Je sais pas, la fréquence. Et encore, c'est quand même bien fait, c'est toujours sur des activités, sur des choses qui les touchent. Mais bon.

E.J. : Pour terminer, tu avais peut-être des choses à rajouter par rapport à toute la conversation que nous venons d'avoir ?

G. : La pédagogie différenciée on nous la demande mais en fait on la fait depuis longtemps je pense. Notre façon de réagir déjà, notre façon de... Oui.

E.J. : Qu'est-ce que tu entends du coup par pédagogie différenciée dans ce cas ?

G. : Ça peut être donner des documents différents, mais je trouve qu'il n'y a pas que ça, je pense que c'est quand tu portes plus d'attention tout simplement à un élève qui est... Dont tu sais qu'il a des difficultés et tu veux le mettre en valeur, ça aussi je trouve que c'est de la pédagogie différenciée, quand tu sais que tu travailles par exemple sur du vocabulaire que c'est plus facile, tu vas privilégier ces élèves là et puis sur quelque-chose de plus difficile tu vas demander à d'autres élèves

E.J. : D'accord, je comprends. Nous allons nous arrêter là. C'était un échange très instructif et je te remercie vivement pour ta participation et pour avoir donné un peu de ton temps comme ça, en fin de journée.

Annexe 4 : Transcription de l'entretien CPE

E.J. : Tout d'abord merci beaucoup d'avoir accepté de prendre du temps pour répondre à mes quelques questions, je sais qu'en ce moment il y a beaucoup de choses qui se préparent dans ton établissement, du coup j'imagine que ton emploi du temps est un peu chargé.

Y. : Oui, c'est un peu la course et les élèves sentent que les vacances arrivent alors je te dis pas.

E.J. : Bien, je vais essayer de ne pas te prendre trop de temps dans ce cas. Tu pourrais commencer par me présenter rapidement ton établissement s'il te plait ?

Y. : Donc... Heu du coup, c'est un collège avec une population plutôt favorisée, même si l'établissement accueille des élèves de la ville à côté qui, elle, l'est tout de même moins. Le collège accueille environ 400 élèves, répartis en 16 classes, 2 Ulis... Une Uli TSLA et une Uli TFC... Voilà... Environ 40 enseignants, une équipe de direction arrivée il y a trois ans, une CPE arrivée il y a 6 ans, très bonne CPE (elle rit).

E.J. : C'est justement parce que je sais toutes les qualités de cette CPE que je lui ai proposé cet entretien (elle rit à nouveau). Du coup, tu dis qu'il y a deux Ulis. Elles sont séparées ou regroupées ? Comment ça se passe ?

Y. : Séparées. Donc les élèves de l'Uli TSLA sont intégrés dans des classes, ont des cours avec la coordinatrice Uli de temps en temps et les Uli TFC sont toujours entre eux et ont des inclusions beaucoup plus rares.

E.J. : Les élèves du dispositif Uli TSLA sont intégrés dans tous les cours ?

Y. : Les Uli TSLA oui, les Uli TFC non.

E.J. : Et comment tu définirais ton rôle de CPE par rapport à l'Uli ?

Y. : Heu... Je ne saurais pas vraiment dire en fait. Je n'ai pas l'impression d'avoir un rôle, je suis pas différente avec les élèves Uli. Heu.. Je participe aux ESS des élèves, sinon au niveau de ceux qui sont en Uli TFC, je les rencontre très souvent et je fais... Je suis confronté à leur handicap souvent. Enfin handicap... Si, on peut dire ça, handicap, leur trouble. Qui peut être difficile à gérer parfois, je peux avoir des difficultés à les gérer. Mais voilà.

E.J. : Et lesquels sont les plus difficiles à gérer ?

Y. : On en a beaucoup qui ne sont pas diagnostiqués en fait.

E.J. : C'est-à-dire que tu as des élèves intégrés à l'Ulis mais sans aucun diagnostic au préalable ?

Y. : Ils sont reconnus par la MDPH, mais on ne sait pas quel est leur trouble exact. Je ne sais pas trop comment l'expliquer. Non, mais on a des élèves qui ont un trouble reconnu par la MDPH, je ne pourrais d'ailleurs pas forcément dire lesquels, mais on sait très bien qu'il y a d'autres choses qui n'ont pas encore été diagnostiquées. Donc c'est avec ces élèves là, qui sont parfois en difficulté dans... Dans le collège... Par exemple on a un élève qui pousse des cris tout le temps, mais là il n'y a pas de diagnostic pour les cris qu'il pousse (elle rit). Donc il a un autre trouble mais je ne saurais dire lequel...

E.J. : Et ça t'arrive d'être en difficulté par rapport à ces élèves là ?

Y. : Oui... Heu.... Parce que je ne sais pas comment me situer par rapport à leur trouble.

E.J. : C'est-à-dire ?

Y. : Heu... On a une élève par exemple qui est très immature. Elle a 13 ans, elle est immature. Et c'est vrai que je... Je sais très bien que si je crie, enfin je crie... Si je suis très ferme, ça n'aura aucune incidence, donc je dois adapter mon approche et c'est pas facile.

E.J. : Et t'as l'impression que tu dois adopter une approche différente en fonction de chaque élève de l'Ulis ?

Y. : Oui ! Je réfléchis plus à la manière heu... à la manière... à la manière dont je vais lui parler en fait. Je sais très bien que si je suis ferme... Par exemple pour elle les heures de retenue n'ont aucune... Ça n'apporte rien donc je peux pas lui dire "je vais te mettre une heure de retenue si ça continue".. Faut que je trouve autre chose.

E.J. : Et là, il s'agit de choses que tu mets en place de toi même ou parce que tu as pu aborder ces notions dans ton cursus de formation ?

Y. : Non ! J'ai pas abordé ça (elle rit). Non... non non. C'est de moi-même. En fonction de mes expériences passées surtout. On voit ce qui fonctionne et ce qui fonctionne moins. Je tâtonne en fait, et je m'adapte à chaque élève de l'Ulis.

E.J. : Et tu as l'impression que le retour de ces élèves est positif, je veux dire, est-ce que le fait d'avancer à tâtons, comme tu dis le faire, a une incidence positive sur eux ?

Y. : Oui, oui oui. Après, pour certains c'est pas évident, mais pour une jeune fille que je rencontre très souvent je sais très bien qu'il y a une amélioration. Quand je la vois en tout cas. Je sais pas si c'est dû à mon approche, mais j'ai l'impression qu'on communique mieux.

E.J. : Je vois. Et tu disais participer aux ESS.

Y. : Quand je peux...

E.J. : Quel est ton rôle à ces moments là ?

Y. : Parfois on me demande comment ça va avec les autres élèves sur les temps hors classe. Voilà...

E.J. : Tu fais un point vie scolaire en somme.

Y. : Oui voilà, c'est ça. Mais c'est tout. Généralement, c'est surtout la coordonatrice de l'Ulis et le professeur principal qui apportent toutes sortes d'informations. Et après l'ESS, je diffuse le Gevasco aux équipes pédagogiques. Mais à part ça, je ne fais pas grand chose aux ESS. Je n'ai pas l'impression que mon rôle soit déterminant... (5 secondes de pause).

E.J. : Avant tu disais que tu n'as pas abordé la question de la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers durant ta formation...

Y. : En même temps c'est difficile d'avoir une formation sur "comment aborder un entretien avec un élève Ulis" alors qu'ils sont tous différents. On a un autre élève de l'Ulis qui ment beaucoup... Et on m'a pas appris à démêler le vrai du faux. J'essaye de le faire naturellement.

E.J. : En réalité là tu mets en place des choses, des techniques que tu utilises pour l'ensemble des élèves, mais que tu affines peut-être encore plus particulièrement pour les EBEP.

Y. : Oui. Mais ça met plus de temps.

E.J. : Et est-ce que tu trouves que ce manque de formation est regrettable ?

Y. : Oh oui. Oui. Mais en même temps, je ne pense pas que cela pourrait apporter quelque-chose à mon approche. Mes difficultés se trouvent dans mes entretiens... C'est pas vraiment être en difficulté.

E.J. : Et si justement une formation du PAF abordait les techniques d'entretien à mettre en place en fonction des EBEP, est-ce que tu pourrais y trouver un intérêt ?

Y. : Je crois pas. Je crois pas parce que j'ai déjà mis en place des choses, depuis un certain nombre d'années, pas forcément un catalogue d'action mais chaque élève est différent, donc je ne peux pas avoir une technique, on peut pas m'apprendre une technique parce que finalement je l'ai, je l'utilise.

E.J. : Et au-delà des entretiens, plus largement, est-ce que tu as eu l'occasion de participer à une formation du PAF ou de faire une FIL relative aux EBEP ?

Y. : Non. J'ai envie mais j'en ai pas fait. Si jamais ça se présente, pourquoi pas, mais je n'ai pas vraiment le temps de participer à ce genre de formation. On a déjà régulièrement des réunion de bassin, donc en plus rajouter des formations du PAF, même si c'est très intéressant et même si c'est agréable de pouvoir échanger avec les collègues sur ce sujet, ça reste quand même très chronophage.

E.J. : Plus particulièrement sur tes élèves en Ulis TSLA. Tu as dit avoir des troubles Dys, tu en as aussi qui ont un TDA/H ?

Y. : Oui.

E.J. : En quoi consiste ton approche avec eux ?

Y. : Je les rencontre assez régulièrement (4 secondes de pause). C'est surtout avec l'équipe pédagogique que j'échange le plus souvent à leur sujet. Ils se plaignent... C'est des élèves... J'ai pas mal de rapports d'incident les concernant.

E.J. : Et ils disent quoi alors ?

Y. : Ba qu'ils sont dissipés, qu'ils font n'importe quoi en cours, qu'ils dérangent les cours, dérangent les camarades... En fait, je crois qu'ils ne prennent pas vraiment en compte le trouble de l'élève.

E.J. : Quel retour tu fais aux enseignants qui te font parvenir un rapport d'incident concernant un élève porteur de ce trouble ou qui excluent du cours ?

Y. : Dans tous les cas, quel que soit l'élève, Ulis ou non, il y a un retour fait à l'enseignant en fonction du rapport d'incident. Ça c'est sûr. Après voilà, on échange beaucoup, les enseignants viennent se plaindre de ces élèves, je leur explique que l'élève a du mal à se concentrer, que c'est compliqué pour lui. Ils comprennent, ils disent "oui oui" mais ils disent aussi "je comprends qu'il a ce trouble-là, mais nous on a quand même 25 autres élèves derrière à gérer donc"... Voilà, c'est un peu difficile à ce niveau.

E.J. : Et ces remarques des enseignants, c'est quelque-chose que tu peux entendre ?

Y. : Je peux entendre que les enseignants soient en difficulté, mais après ce n'est pas une raison pour heu... Voilà... Ils doivent aussi s'adapter au trouble de chaque élève. Mais je peux entendre que ça soit plus compliqué.

E.J. : Si on prend l'exemple des conseils de classe, quand on aborde la question de ces élèves là... Alors c'est très spécifique comme question, mais qu'est-ce qui ressort, au niveau des enseignants, durant les conseils de classe ?

Y. : Ah ba c'est pareil, il se plaignent, se plaignent des élèves, ça c'est certain. Mais après moi, derrière, c'est aussi mon rôle de rappeler que l'élève a un trouble que nous nous devons de prendre en considération. Mais il s'agit d'élèves qui ont plus de punitions que les autres, plus d'exclusions, etc.

E.J. : Et toi, sachant que ces élèves ne peuvent pas réellement se contrôler s'ils n'ont pas pris leur médicament le matin, ou qu'il y a eu un événement particulier, est-ce que tu essayes de travailler en collaboration ou en partenariat pour mettre en place des stratégies individuelles de prise en charge ?

Y. : Oui. Ça arrive. Pas toujours mais ça arrive. Par exemple on a déjà convenu que l'élève puisse sortir de classe si ça ne va pas, avec son AVS s'il en a une, et ça ne sera absolument pas compté comme une exclusion. Et quand ça va mieux, il peut retourner en classe.

E.J. : Et outre le fait de laisser sortir l'élève pour lui donner un espace de respiration, tu connais d'autres techniques à mettre en place ?

Y. : Non, pas vraiment (longue pause). C'est vrai que sur ces questions je ne sais pas trop quoi répondre et que je me rends compte de l'importance que pourrait avoir une formation sur ces thématiques...(6 secondes de pause). Ah ! J'ai un exemple d'élève qui me vient, qui était coincée...Je raconte ?

E.J. : Oui oui, raconte.

Y. : J'ai un surveillant qui m'appelle le lundi, puisqu'un élève était... S'est enfermé dans le garage à vélo. Il y a une grille et il ne voulait pas que le surveillant le fasse sortir. Donc ça a été compliqué, il a fallu que je le sorte, il était comme un lion en cage (elle rit). Je vais jamais m'en remettre, c'était vraiment drôle.

E.J. : Et là c'est un élève porteur d'un TDA/H ?

Y. : Oui.

E.J. : Comment tu as géré la situation après ?

Y. : En fait il a eu un petit différent avec l'AED donc quand je suis arrivé je lui ai parlé très calmement, on se connaît bien. Donc voilà, je lui ai dit qu'on allait en parler dans mon bureau, que je comprends, reconnais qu'il y a eu un incident mais que pour en parler il fallait qu'on soit à l'intérieur histoire d'être au calme pour discuter tous les deux. Et là, c'était difficile. Il a accepté de rentrer, mais dans le bureau il a beaucoup pleuré, quand je lui disais qu'il était en tort parce qu'il n'avait pas à bousculer le surveillant, il se remettait à pleurer parce que je le frustrais... Enfin, je l'ai contredit et ça il n'a pas accepté. Et finalement il est retourné en cours très calmement.

E.J. : Et après il n'y a plus eu de soucis ?

Y. : Si, toute la journée il est revenu en disant "ça va pas, on m'a mis un 8", et il était très dissipé. Mais c'est un élève qui est difficile généralement. Il avait oublié de prendre son traitement ce matin là.

E.J. : Donc tu vois une différence quand ils prennent leur traitement et quand ils oublient.

Y. : Oui. Après je ne sais pas forcément quand ils le prennent, mais là en l'occurrence il m'a dit "je l'ai pas pris". Du coup généralement ce que je fais dans ces cas là, c'est que je téléphone aux parents pour dire que l'on constate que l'élève n'a pas pensé à prendre ses cachets et qu'il faudra bien veiller à s'assurer qu'ils les prennent le matin. Généralement les parents acceptent ce conseil, s'excusent même. Mais là, pour cet élève, c'est difficile de travailler avec les parents donc bon. Je prends quand même la peine de leur téléphoner pour dire que c'est important.

E.J. : Et de ton point de vue, avec ton expérience et ton recul, tu as l'impression que ces élèves ont plus souvent des contextes familiaux dégradés ?

Y. : Je ne saurais pas dire, désolée... Enfin, c'est possible que oui. Quand j'y pense un peu, c'est vrai que généralement les contextes familiaux sont complexes. Et quand je pense aux exemples que je t'ai donné, c'est vrai que ça se passe difficilement. Les parents ont du mal à accepter le trouble de leur enfant.

E.J. : Tu travailles avec eux à ce sujet ?

Y. : Oui, avec eux, avec l'assistante sociale aussi, on les rencontre ensemble pour faire un point régulier.

E.J. : C'est intéressant ce que tu dis parce que finalement, cet élève est diagnostiqué, il a un traitement, donc les parents ont tout de même, à un moment donné, accepté la démarche d'aller voir un médecin.

Y. : Oui, mais ils minimisent le trouble. C'est pour ça que je dois travailler avec eux pour faire accepter tout ce qui découle de ce trouble. Parfois c'est vraiment compliqué. Si je reprends l'exemple de l'élève enfermé dans le garage à vélo, il faut quand même bien comprendre que le papa fait difficilement la différence entre le trouble en question et les comportements perturbateurs des autres élèves. En réunion un jour, il nous a expliqué que son fils, s'il est comme ça, c'est parce que c'est une tête de mule qui ne veut rien se laisser dire et que de toute façon nous voulons surtout nous débarrasser de lui. Enfin c'est ce que lui dit de nous... Et là on est quand même dans le cadre d'un élève avec un diagnostic médical et un traitement.

E.J. : Et justement, tu as déjà suspecté un élève d'avoir un trouble particulier sans que pour autant un diagnostic ne soit posé ?

Y. : Oui... Généralement c'est l'hypersensibilité de l'élève qui m'alerte... Et puis les nombreux rapports d'incident, le fait que l'élève n'arrive pas à faire autrement que de se comporter comme ça et j'ai l'impression que l'hypersensibilité joue aussi, ils pleurent plus facilement.

E.J. : Donc tu dirais que les élèves porteurs d'un TDA/H sont plus sensibles ?

Y. : Ba je n'en sais rien, mais ceux que j'ai rencontré oui et ceux que j'ai actuellement c'est le cas.

E.J. : D'accord. Alors je vais te poser une dernière question. Puisque nous avons beaucoup parlé du TDA/H dans cette fin de conversation... Pour toi à quoi ça correspond ?

Y. : Hum. Heu. C'est... Bah ça veut bien dire ce que ça veut dire, trouble du déficit de l'attention, des élèves qui ont du mal à se... à se concentrer, à être assis et à écouter en classe. Enfin c'est très vague comme description et je ne connais pas tous les tenants et les aboutissants. En parlant avec toi je me rends quand même compte que mes connaissances sur le sujet et sur ces élèves sont limitées. Pas bien (elle rit).

E.J. : Je ne suis pas là pour juger quoi que ce soit. Mais c'est intéressant parce que tout de même, la formation semble importante dans ce cas là et c'est vrai que j'ai été un peu surpris avant quand tu disais que tu ne voyais pas nécessairement l'intérêt de la formation pour ta pratique. Mais merci d'avoir utilisé de ton temps pour répondre à mes questions. Tu voulais ajouter encore quelque-chose ?

Y. : Non

E.J. : D'accord. Très bien. Merci beaucoup, cet échange va m'être très utile. Merci encore pour le temps utilisé pour me répondre.

Annexe 5 : Transcription de l'entretien élève

E.J. : Merci X pour ta participation. Comme je te l'ai expliqué et comme je l'ai expliqué à ta maman, il s'agit d'une étude qui porte un peu sur le ressenti des élèves sur leur scolarité et je voulais donc m'entretenir avec toi pour savoir comment toi tu ressens les choses, dans ta scolarité de tous les jours et, au final, comment tu te sens toi au collège. Question très large donc.

X : Ba en fait, je me sens posé, je me sens calme mais là vu qu'aujourd'hui j'en ai oublié... Puisque j'en oublie des fois... Enfin c'est rare mais des fois j'oublie.

E.J. : Quand tu dis que tu en oublies, tu parles de quoi ?

X : Ba en fait j'oublie mes cachets, ba j'oublie de les prendre le matin.

E.J. : De la Ritaline ?

X : Heu non, du Quazym.

E.J. : C'est l'équivalent ?

X. : Oui oui

E.J. : Et du coup, toi, est-ce que tu sens que lorsque tu prends ce cachet, tu passes une journée ordinaire ?

X. : Ba nan, parce que... En fait je me sens pas comme normal. Je me sens pas comme tous les autres... (5 secondes de pause)... En fait je me sens pas, je me sens plus... Je sais pas comment expliquer. Par exemple, quand je les prend pas je suis, je suis pas concentré, je suis distrait par tout et n'importe quoi, et quand je le prends je suis hyper concentré et c'est pour ça qu'en fait... Puisque les autres ils sont pas sérieux et tout, le bruit et des fois quand on fait trop de bruit à côté de moi ça m'énerve un peu, y'a des trucs que j'ai pas d'habitude...

E.J. : Donc ça c'est quand tu prends pas tes cachets ?

X : Non, quand je les prends.

E.J. : D'accord. Tu te sens plus sensible du coup ?

X : Oui, voilà.

E.J. : D'accord. Et plus largement, sans maintenant te concentrer sur le trouble ou sur le médicament, est-ce que tu peux me parler de ta place dans le collège ? Tu te sens intégré ? Par exemple, par rapport à ta classe, comment ça se passe ?

X : Oui ! Par rapport à ma classe oui ! Mais des fois voilà quoi. Des fois dans la cour je me... Ba cette année je me suis fait frapper et insulter... Frapper parce que j'avais essayé d'empêcher une bagarre et insulter parce que j'ai empêché, sans faire exprès, de laisser un 6° partir. C'est pour ça qu'il m'a insulté et après il a recontinué plusieurs jours...Du coup voilà quoi.

E.J. : Du coup, à part ces deux fois, tu as l'impression d'être tout de même bien intégré dans le collège. Certains élèves t'ont déjà posé des questions par rapport au TDA/H ?

X. : Oui... Enfin non. Tout le monde le sait (longue pause). En fait il n'y a que mes amis qui le savent.

E.J. Tu te sens pas le besoin d'en parler ou quoi que ce soit, s' ils ne posent pas la question toi tu ne vas pas de toi-même en parler.

X. : Non.

E.J : Parce que tu penses que ça ne les regardes pas ?

X. : Oui, c'est personnel et puis voilà. (à nouveau longue pause).

E.J. : Et puis voilà...

X. : Oui

E.J. : Et quand tu dis que tu n'en parles qu'à tes amis... Tu te crée facilement des liens amicaux ici au collège ?

X. : Nan mais... (soufflement). Petit à petit ça revient. Parce que l'année dernière j'avais plein d'amis mais vu que la plupart sont partis dans d'autres collèges heu... J'en perds plein (on toque à la porte, un élève entre puis repart).

E.J. : Du coup t'en perds plein ?

X. : Ba oui, j'en perds plein, mais j'ai récupéré tous les numéros que je devais et voilà quoi.

E.J. : Je vois. Du coup, toi, lorsqu'on s'est parlé la dernière fois, tu m'avais dit que tu as été diagnostiqué tôt n'est-ce pas ?

X. : Ba en fait j'ai été diagnostiqué heu... En CM1/CE2. Je crois, je ne suis plus sûr.

E.J. : Donc fin CM1, tu avais déjà été diagnostiqué ?

X. : Ba je pense parce qu'en fait, ma mère elle voulait faire entendre à mon professeur qui ne voulait pas l'entendre que j'avais des problèmes et que je devais à tout prix soit prendre des cachets ou soit avoir un truc qui puisse m'aider à me concentrer en cours et tout mais il voulait pas l'entendre et... Enfin ça m'a un peu énervé aussi. Le prof là je l'ai jamais aimé il m'a même insulté de "plante verte" (4 secondes de pause).

E.J. : Alors que justement tu étais dynamique. C'est étrange, une plante verte c'est pas très... C'est pas très dynamique !

X. : (Il rit). Ba en fait c'est parce que dans un cours j'avais pas compris le... la règle de l'exercice et après j'ai dit que je savais pas et il m'a dit "va au fond de la classe, j'ai besoin d'une plante verte" et ça, en rentrant je l'ai dit, je l'ai directement dit à ma mère qui l'a mal pris et moi aussi je l'ai mal pris (4 secondes de pause).

E.J. : Tu as eu d'autres relations conflictuelles comme ça avec des enseignants par la suite ?

X. : Non, c'était le seul qui... Ah si aussi en CP, j'avais une prof vraiment méchante avec moi... Juste parce que je parlais un peu parce que j'avais pas encore mes cachets et j'étais vraiment distrait par tout... tout tout tout... Ba j'ai eu 330 lignes à copier.

E.J. : Des lignes à copier ? 330 ?

X. : Oui

E.J. : Et ça c'est quelque-chose qui t'a marqué ?

X. : Ah ba oui parce que même, même quand j'étais dans la salle d'à côté pour copier mes lignes, j'ai dit que j'avais 330 lignes à copier mais le professeur, le maître d'à côté il a dit "non, t'en

copies que 30". Et j'en ai copié 30 et j'ai été revoir ma prof et elle m'a dit "non, t'en recopies encore 300"... Mais je les ai pas copiées.

E.J. : Et quand à l'école primaire les enseignants ils prenaient pas en compte le fait que tu n'arrivais pas à te concentrer, qu'est-ce que tu ressentais ?

X. : Ba un peu... Un peu de colère (il accentue fortement le mot colère) parce que moi aussi je sentais que j'étais pas... En fait pas comme les autres. Je sentais que j'étais trop distrait et que je... Encore j'avais encore des bonnes notes, mais voilà quoi. C'est... (longue pause).

E.J. : Donc en fait pour les travaux écrits tu arrivais à te canaliser, mais c'était surtout dans le comportement..

X. : Oui, c'était pour la concentration.

E.J. : Et quand tu es arrivée au collège alors, comment ça s'est passé, explique moi ?

X. : Ba heu. Ca allait encore. Ba ça va mais du coup j'étais un peu stressé mais... Parce que je... J'allais perdre presque tous mes amis et du coup j'avais peur d'être rejeté parce que j'ai souvent été rejeté. Parfois on me traitait de "gros"... Du coup j'avais peur d'être rejeté par des gens... Qui deviennent pas mes amis mais petit à petit je m'en suis fait et je m'en fais encore.

E.J. : Et là, tu trouves que ça va ?

X. : Oui.

E.J. : Est-ce que t'as bénéficié d'aménagements particuliers dès la 6° ?

X. : Directement en 6° j'ai été en Ulis du coup dès les premiers jours j'ai commencé à aller à l'Ulis et puis voilà.

E.J. : Et comment ça s'est passé à l'Ulis ?

X. : Bien. Du coup ceux qui étaient en Ulis avec moi ba... Je me suis fait des amis. Y'avait un garçon et une fille.

E.J. : Parce que toi tu as des troubles dys en même temps ?

X. : Heu oui, je suis dysorthographique je crois.

E.J. : Ca se traduit comment alors ?

X. : Ba je fais tout le temps des fautes, presque tout le temps. J'écris mal, c'est un peu illisible puis voilà quoi.

E.J. : Et les enseignants quand il font des contrôles, tu as des aménagements ? Des dictées à trous par exemple ?

X. : Oui oui oui, vu qu'on est Ulis et qu'on est dans la même classe, du coup ils donnent des... par exemple pour les évaluations les autres c'est des petits papiers et nous ils nous donnent des grandes feuilles avec les écritures plus grosses pour mieux qu'on comprenne.

E.J. : Et tu sens que ça t'aide ?

X. : Oui

E.J. : Et tu as d'autres aménagements comme ça ?

X. : Oui, pour les dictées on a pas tout à recopier, on a des textes à trous.

E.J. : Et sur une matière sans dictée. Par exemple les évaluations en histoire-géo, comment ça se passe ?

X. : C'est les mêmes. Il n'y a pas d'adaptation. Et en musique elle nous la réduit, donc du coup on chante moins.

E.J. : Et comment ils perçoivent ces aménagements tes camarades ?

X. : Je sais pas, y'en a qui disent que j'ai de la chance, mais moi je leur dis que c'est pas de la chance parce que j'ai quand même un truc et du coup ba...

E.J. : Du coup tu vas pas plus loin, tu ressens pas le besoin de leur expliquer ?

X. : : Voilà.

E.J. : Et est-ce que toi tu trouves que tu aurais besoin de plus d'adaptations ?

X. : Non, moi ça me va comme ça. Pas moins non plus.

E.J. : Et tu fais des efforts particuliers parce que j'imagine que ça te demande beaucoup de concentration, est-ce que t'as l'impression que ces efforts sont valorisés par les enseignants ?

X. : Oui, sur les bulletins. Ils me font des compliments, que je me suis amélioré, des trucs comme ça (6 secondes de pause). Je me dis que c'est bien, j'avance. À l'école primaire c'était pas pareil. Enfin si, en CM2 on me disait des choses positives mais... Enfin c'est quand j'ai eu mes cachets. Avant c'était plus compliqué et j'avais des mauvaises notes.

E.J. : Du coup ça se ressentait aussi sur les résultats.

X. : Oui

E.J. : Et est-ce que tu penses que les enseignants ils te font des remarques positives parce que tu as des bonnes notes ou parce qu'ils savent que tu fais des efforts ?

X. : Parce qu'ils savent que je fais des efforts. C'est pour ça qu'ils me mettent des commentaires... Ba des compliments, pour que ça me donne encore plus de force pour que je continue encore plus.

E.J. : Je vois. Question toute bête, généralement dans la salle, tu es assis où ?

X. : Heu, devant.

E.J. : Toujours devant ?

X. : Heu, je crois, heu... Oui... Dans une salle je suis au troisième rang, c'est tout. Et en italien je suis au deuxième. En SVT je suis au deuxième. Et en physique-chimie par contre je suis tout derrière. Je sais pas pourquoi.

E.J. : Et ça te pose des problèmes particuliers ?

X. : Ba un peu pour voir. Voir ce qu'elle écrit...

E.J. : Et pour la concentration, tu sens un changement quand t'es derrière ?

X. : Heu non, pareil.

E.J. : Tu te sens plus attentif le matin ou l'après-midi ?

X. : Le matin, parce que en fait c'est là où je prends les cachets, donc c'est là où ça fait le plus effet. Sinon l'après-midi ça commence à se disperser donc je le sens moins. Mais j'essaye quand même de me concentrer.

E.J. : Et qui à la base a remarqué que tu as un trouble ?

X. : C'est ma mère... Parce que j'avais des mauvaises notes...Et aussi j'avais... Comment ça s'appelle... Je sais plus comment ça s'appelle. J'avais des rendez-vous heu... (4 secondes de pause).

E.J. : D'orthophoniste ?

X. : Oui voilà, j'avais orthophoniste. C'est aussi elle qui m'a diagnostiqué et qu'il fallait en parler avec le maître.

E.J. D'accord. Je vais te donner un questionnaire à présent, avec 10 questions. Il mesure l'estime de soi. C'est pas moi qui ai créé ce questionnaire. Il y a 10 questions. Tu peux les lire et répondre avec un chiffre de 1 à 4, 1 quand tu n'es pas d'accord, 4 quand tu es entièrement d'accord. Si tu as des questions pendant que tu réponds ou si tu as une difficulté pour lire, n'hésite pas à me demander. Fais-le le plus sereinement possible, je ne porte aucun jugement sur le résultat.

X. : D'accord.

(Il répond aux questions. Pas d'intervention de ma part durant ce temps. Il me tend sa feuille).

E.J. :Terminé ? Sûr et certain de tes réponses ?

X. : Oui.

E.J. : Alors, à ton avis, quel va être le résultat ?

X. : Moyennement bien.

E.J. : Et comment tu l'expliques ?

X. : Je... Je ne sais pas trop. Je sais pas l'expliquer. (5 secondes de pause). Peut-être à cause de l'école primaire parce que c'était difficile avant que je prenne les cachets... Et le regard des autres... Et aussi parce que je fais des crises en ce moment.

E.J. : Des crises ?

X. : Oui, j'en ai fait trois en deux semaines.

E.J. : Quoi comme crises ?

X. : Ba... Par exemple en musique on fait "Un homme debout". Et bon père il a fait la manche. Et il la fait encore. Et du coup ça m'a fait... Du coup en cours j'ai pleuré, j'ai été à la vie scolaire et puis voilà.

E.J. : Et c'était quand ça ?

X. : Heu, jeudi dernier. Du coup j'ai parlé un peu avec une surveillante.

E.J. : Et ça t'a fait du bien ?

X. : Oui. Mais j'ai juste pleuré au collège. Mais en rentrant chez moi j'ai vraiment craqué et j'ai fait une crise de nerfs... J'ai commencé à ne plus être moi. Je me suis frappé, je faisais des trucs que même moi je ne faisais pas avant.

E.J. : Tu t'es frappé ?

X. : Oui... Et... J'étais en colère contre mon père, et tout ce qui va pas chez moi... Avec moi... (longue pause).

E.J. : Et comment tu expliques le fait que tu te sois frappé ?

X. : J'étais pas moi-même, je me reconnaissais pas. J'étais plus moi, j'arrivais plus à me contrôler... Et c'est passé après une heure et lundi j'en ai refait une... Je crois que c'était lundi... Heu non c'est mardi. Mardi j'en ai fait une... Je ne sais pas pourquoi.

E.J. : Aussi ici au collège ?

X. : Heu non à la maison. En fait c'est à la maison que je les fais... Et hier aussi à la maison. Pour la même raison, à cause de la musique pour le collège. Et en fait au début on avait fait un DS... Qui a duré jusqu'à et demi et vingt minutes avant la sonnerie on avait changé de musique, et entre et demi et la sonnerie, durant ces vingt minutes on a entendu la musique et c'est ça qui a déclenché la crise. Du coup on a changé de musique.

E.J. : Et vous avez changé parce que ça t'affectait beaucoup ?

X. : Oui, oui, c'est la prof qui a dit que, qu'on changeait parce qu'elle était trop dur pour qu'on la chante en groupe, mais en fait c'est... C'était parce que ça me faisait mal.

E.J. : Je comprends. Du coup il y a une forme de bienveillance aussi par rapport à ta situation personnelle.

Il acquiesce.

E.J. : Tu souhaites rajouter quelque-chose par rapport à tout ce qu'on a dit jusqu'à présent ?

X. : Non, je crois que j'ai tout dit... (longue pause).

E.J. : Tu as terminé ta journée là ?

X. : Oui, je vais quitter là.

E.J. : Tu vas faire quoi ce week-end ?

X. : Je sais pas, on planifie toujours à la dernière minute.

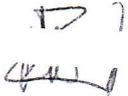
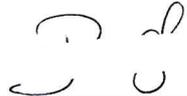
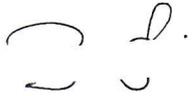
E.J. : Un peu de devoirs quand même ?

X. : (Il rit). Je les fais le dimanche. Un peu à la dernière minute.

E.J. : Ça a l'air de plutôt bien te réussir... Bon, X, merci beaucoup d'avoir accepté de répondre à mes questions. Je te libère. Passe un bon week-end et à lundi.

X. : Merci. (Il range ses affaires et quitte le bureau).

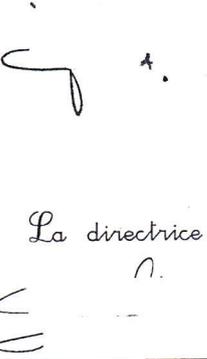
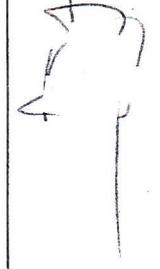
Annexe 6 : Bulletins scolaires de l'élève interrogé

| Observations | Signature des enseignants | Signature des parents |
|---|---|---|
| <p align="center"><u>1^{er} trimestre</u></p> <p>De grandes possibilités s'offrent à ..., mais son comportement quelques fois fantaisiste parasite un peu ses résultats. De gros soucis dans la gestion de son matériel. Encouragements !</p> | <p align="center">La directrice</p>  |  |
| <p align="center"><u>2^{ème} trimestre</u></p> <p>... est toujours "victime" de ses humeurs d'où des efforts irréguliers - c'est dommage.</p> | <p align="center">La directrice</p>  |  |
| <p align="center"><u>3^{ème} trimestre</u></p> <p>Pas d'évolution dans le comportement d'...</p> | <p align="center">La directrice</p>  |  |

Puivi Pased

Bilan de fin d'année

Passe au CES avec de grandes réserves.

| Observations | Signature des enseignants | Signature des parents |
|---|---|---|
| <p align="center"><u>1^{er} trimestre</u></p> <p>Les résultats sont irréguliers. est dispersé, inattentif, se déconcentre facilement. Son comportement le pénalise dans ses résultats: il faut réagir.</p> | <p align="center">La directrice</p>  |  |
| <p align="center"><u>2^{ème} trimestre</u></p> <p>Résultats en baisse, malgré des capacités. n'arrive pas à travailler seul: il a toujours besoin de la présence de l'adulte.</p> | <p align="center">La directrice</p>  |  |
| <p align="center"><u>3^{ème} trimestre</u></p> <p>Les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des capacités d' qui est toujours dissipé. Son manque de concentration le pénalise encore, malgré une légère amélioration en fin d'année.</p> | <p align="center">La directrice</p>  |  |

Primi Based

Bilan de fin d'année

- Admis au CE2 -

| Observations | Signature des enseignants | Signature des parents |
|---|--|--------------------------|
| <p>Les résultats d'^{1^{er}} trimestre sont très moyens et ne reflètent pas ses possibilités réelles.</p> <p>n'arrive pas à se concentrer et éprouve des difficultés pour se mettre au travail.</p> <p>Il cherche par tous les moyens à se décharger de sa tâche.</p> <p>C'est bien dommage car il est capable de beaucoup mieux. Une amélioration depuis 15 jours.</p> | <p>La directrice</p> <p><u>Avertissement</u> <u>au travail</u></p> | <p></p> |
| <p>Les remarques restent les mêmes.</p> <p>fait des efforts quelques jours mais ne les tient pas sur la durée.</p> <p>C'est dommage.</p> | <p>La directrice</p> <p><u>Avertissement</u> <u>au travail</u></p> | <p></p> |
| <p>Le niveau est fragile sur l'ensemble de l'année. Il faudra se mettre au travail dès le début du CM1.</p> <p>se le potentiel nécessaire pour réussir.</p> <p>Il doit travailler régulièrement.</p> <p>Des efforts ont été observés en fin de trimestre. À poursuivre en CM1.</p> | <p>La directrice</p> | <p></p> |

Puivi Rasad

Bilan de fin d'année

Admis en CM1

| Observations | Signature des enseignants | Signature des parents |
|---|---------------------------|-----------------------|
| <p><u>1^{er} trimestre</u></p> <p>Les résultats obtenus par sont catastrophiques et inquiétants. Dire encore, il ne fournit aucun effort pour s'améliorer et n'a pas pris conscience de l'urgence de changer de comportement.</p> | <p>La directrice</p> | |
| <p><u>2^{ème} trimestre</u></p> <p>Rien n'a changé durant ce trimestre. Les remarques restent les mêmes.</p> | <p>La directrice</p> | |
| <p><u>3^{ème} trimestre</u></p> <p>essaie par moment de bien faire, mais ces moments restent trop rares et insuffisants pour progresser. Il a maintenant cumulé beaucoup de retard et il ne faudra pas baisser les bras en CM2.</p> | <p>La directrice</p> | |

Primi Prased

Bilan de fin d'année

Passe en CM2

Année scolaire 2016/2017
Période 1 du 01/09/2016 au 31/01/2017

Né le 10/12/2006

Enseignant(e)(s) : Mme

Classe de CM2b

Nombre de bilans dans l'année scolaire : 2

Suivi des acquis scolaires de l'élève

| Acquis scolaires | | Domaines d'enseignement | Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences) | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Positionnement Objectifs d'apprentissage | | | |
|------------------|--|--|---|--|--|------------------------|----------|----------|
| | | | | | Non atteints | Partiellement atteints | Atteints | Dépassés |
| Français | Langage oral | - Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu - Parler en prenant en compte son auditoire - Participer à des échanges dans des situations diversifiées | Il y a des difficultés en orthographe et en conjugaison cependant il progresse. | | X | | | |
| | Lecture et compréhension de l'écrit | - Lire avec fluidité - Comprendre un texte littéraire et l'interpréter - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter - Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome | | | X | | | |
| | Écriture | - Écrire à la main de manière fluide et efficace - Produire des écrits variés - Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte - Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser | | | X | | | |
| | Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) | - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit - Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots - Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe - Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe au présent et au futur - Identifier les éléments d'une phrase simple en relation avec son sens | | | X | | | |
| Mathématiques | Nombres et calcul | - Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples - Résoudre des problèmes en utilisant le calcul - Calculer avec des nombres entiers (addition, soustraction, multiplication) | | | X | | | |
| | Espace et géométrie | - (Se) repérer et (se) déplacer en utilisant ou en élaborant des représentations - Reconnaître et utiliser quelques relations géométriques (notions de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angle) | | | | X | | |
| | Grandeurs et mesures | - Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers : longueur (périmètre), mesures de masse - Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs - Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs en utilisant des nombres entiers | | | X | | | |

| Domaines d'enseignement | Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences) | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Positionnement Objectifs d'apprentissage | | | |
|--------------------------------|---|---|--|------------------------|----------|----------|
| | | | Non atteints | Partiellement atteints | Atteints | Dépassés |
| Éducation physique et sportive | <ul style="list-style-type: none"> - Natation . Obtention du delfi - Assumer les rôles de chronométrateur et d'observateur - Savoir nager - Réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours dans plusieurs environnements inhabituels, en milieu naturel aménagé ou artificiel (ski) - Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement - Activités gymniques - Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres - Jeux traditionnels - Jeux collectifs avec ballons - S'organiser tactiquement pour rechercher le gain du match - Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre - Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) - Accepter le résultat de la rencontre | Natation : delfi 3 | | X | | |
| Langues vivantes | Écouter et comprendre | <ul style="list-style-type: none"> - Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples - Mémoriser des mots, des expressions courantes | | | X | |
| | Lire et comprendre | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le contexte, les illustrations et les connaissances pour comprendre un texte - Reconnaître des mots isolés dans un énoncé, un court texte - S'appuyer sur des mots outils, des structures simples, des expressions rituelles | | | X | |
| | Parler en continu | <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser et reproduire des énoncés - S'exprimer de manière audible | | X | | |
| | Écrire | <ul style="list-style-type: none"> - Écrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisés - Écrire des phrases en s'appuyant sur un modèle connu | | X | | |
| | Réagir et dialoguer | <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions simples - Mobiliser des énoncés dans des échanges simples et fréquents | | X | | |
| Sciences et technologie | <ul style="list-style-type: none"> - Le vivant, sa diversité et les fonctions qui les caractérisent (digestion) - La planète Terre (séismes et volcans) - Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques - Se situer dans l'espace et dans le temps | | X | | | |
| Histoire et géographie | <ul style="list-style-type: none"> - La France, des guerres mondiales à l'Union européenne - Se déplacer - Situer des grandes périodes historiques - Ordonner des faits et les situer - Utiliser des documents - Mémoriser et mobiliser ses repères historiques - Nommer et localiser les grands repères géographiques - Mémoriser et mobiliser ses repères géographiques - Poser et se poser des questions - Formuler des hypothèses - Vérifier - Justifier - Comprendre le sens général d'un document - Extraire des informations pertinentes - Reconnaître un récit historique - S'exprimer à l'oral - S'appropriier et utiliser un lexique historique et géographique - Utiliser des cartes | Résultats faibles en histoire. Attention à l'apprentissage des leçons. | | X | | |

| Domaines d'enseignement | Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences) | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Positionnement Objectifs d'apprentissage | | | |
|-------------------------------|--|--|--|------------------------|----------|----------|
| | | | Non atteints | Partiellement atteints | Atteints | Dépassés |
| Enseignements artistiques | Arts plastiques | - Expérimenter, produire, créer des productions plastiques de natures diverses - Mettre en œuvre un projet artistique individuel ou collectif | | X | | |
| | Histoire des arts | - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art - Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création | | X | | |
| Enseignement moral et civique | - Exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments - Respecter autrui et accepter les différences - Les droits et les devoirs de l'élève, du citoyen - Les principes et les valeurs de la République française - Adapter son comportement et son attitude à différents contextes et d'obéissance aux règles - Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national...) | | | | X | |

Bilan de l'acquisition des connaissances et compétences

Parcours éducatifs : Projet(s) mis en œuvre dans l'année

Parcours citoyen

Non renseigné pour cette période

Parcours d'éducation artistique et culturelle

Non renseigné pour cette période

Parcours éducatif de santé

Non renseigné pour cette période

Appréciation générale sur la progression de l'élève

Résultats moyens dans l'ensemble.

il progresse, il doit continuer ainsi et poursuivre ses efforts au second semestre.

Le 26/01/2017

Signature de l'enseignant(e) / des enseignant(e)s

Communication avec les familles

Visa des parents ou du responsable légal

Pris connaissance le : 31/02/17

Signatures :

[Signature]



Année scolaire 2016/2017

Période 2 du 01/02/2017 au 08/07/2017

Né le 10/12/2006

Enseignant(e)(s) : Mme

Classe de CM2b

Nombre de bilans dans l'année scolaire : 2

Suivi des acquis scolaires de l'élève

| Domaines d'enseignement | Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences) | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Positionnement Objectifs d'apprentissage | | | |
|-------------------------|--|---|--|------------------------|----------|----------|
| | | | Non atteints | Partiellement atteints | Atteints | Dépassés |
| Français | Langage oral | - Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu - Parler en prenant en compte son auditoire - Participer à des échanges dans des situations diversifiées | | | X | |
| | Lecture et compréhension de l'écrit | - Lire avec fluidité - Comprendre un texte littéraire et l'interpréter - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter - Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome | | X | | |
| | Écriture | - Écrire à la main de manière fluide et efficace - Écrire avec un clavier rapidement et efficacement - Produire des écrits variés - Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte - Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser | | X | | |
| | Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque) | - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit - Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots - Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe - Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe (imparfait, passé simple, passé composé) - Identifier les éléments d'une phrase simple (verbe, sujet, compléments de phrase, compléments du verbe), distinguer phrase simple et phrase complexe | | X | | |

| Domaines d'enseignement | | Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences) | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Positionnement Objectifs d'apprentissage | | | |
|--------------------------------|--|---|--|--|------------------------|----------|----------|
| | | | | Non atteints | Partiellement atteints | Atteints | Dépassés |
| Mathématiques | Nombres et calcul | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux - Résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, les nombres décimaux et le calcul - Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux | | X | | | |
| | Espace et géométrie | <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire des figures solides - Reconnaître et utiliser quelques relations géométriques / (notions d'alignement, d'appartenance, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angle, de distance entre deux points, de symétrie) | | | X | | |
| | Grandeurs et mesures | <ul style="list-style-type: none"> - Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, contenances - Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs - Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs (géométriques, physiques, économiques) en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux | | | X | | |
| Éducation physique et sportive | | <ul style="list-style-type: none"> - Jeux traditionnels - Jeux collectifs avec ballons - Jeux de raquettes - S'organiser tactiquement pour rechercher le gain du match (ou du combat) - Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre - Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) - Accepter le résultat de la rencontre | | | X | | |
| Langues vivantes | Écouter et comprendre | <ul style="list-style-type: none"> - Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples - Mémoriser des mots, des expressions courantes | | X | | | |
| | Lire et comprendre | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le contexte, les illustrations et les connaissances pour comprendre un texte - Reconnaître des mots isolés dans un énoncé, un court texte - S'appuyer sur des mots outils, des structures simples, des expressions rituelles | | X | | | |
| | Parler en continu | <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser et reproduire des énoncés - S'exprimer de manière audible | | X | | | |
| | Écrire | <ul style="list-style-type: none"> - Écrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisés - Écrire des phrases en s'appuyant sur un modèle connu | | X | | | |
| | Réagir et dialoguer | <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions simples - Mobiliser des énoncés dans des échanges simples et fréquents | | X | | | |
| | Découvrir des aspects culturels de la langue | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés | | | | | |

| Domaines d'enseignement | Éléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences) | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Positionnement Objectifs d'apprentissage | | | |
|-------------------------------|---|--|--|------------------------|----------|----------|
| | | | Non atteints | Partiellement atteints | Atteints | Dépassés |
| Sciences et technologie | <ul style="list-style-type: none"> - Le vivant, sa diversité et les fonctions qui les caractérisent (respiration, circulation sanguine) - La planète Terre(phénomène des marées) Les êtres vivants dans leur environnement. - Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques - Adopter un comportement éthique et responsable | | | | X | |
| Histoire et géographie | <ul style="list-style-type: none"> - Le temps de la République - L'âge industriel en France - Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à internet - Mieux habiter - Situer des grandes périodes historiques - Ordonner des faits et les situer - Utiliser des documents - Mémoriser et mobiliser ses repères géographiques - Poser et se poser des questions - Formuler des hypothèses - Vérifier - Justifier - S'exprimer à l'oral - S'appropriier et utiliser un lexique historique et géographique | Les leçons ont été mieux apprises ce semestre. Continue ! | | X | | |
| Enseignements artistiques | Arts plastiques | <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter, produire, créer des productions plastiques de natures diverses - Mettre en œuvre un projet artistique individuel ou collectif | | X | | |
| | Histoire des arts | <ul style="list-style-type: none"> - Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art - Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art au contexte historique et culturel de sa création | | | | |
| Enseignement moral et civique | <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments - Respecter autrui et accepter les différences - Les droits et les devoirs de l'élève, du citoyen - Les principes et les valeurs de la République française - Adapter son comportement et son attitude à différents contextes et d'obéissance aux règles - La responsabilité face aux usages de l'informatique et d'internet - Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école - Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national...) | | | | X | |

Bilan de l'acquisition des connaissances et compétences

Parcours éducatifs : Projet(s) mis en oeuvre dans l'année

Parcours citoyen

Découverte du handicap : les élèves ont participé à des divers ateliers lors de la visite du CAP'S puis ont accompagné les personnes handicapées lors d'une rencontré sportive.

Correspondance avec des militaires de la caserne de Luneville et journée de découverte à la caserne.

Parcours d'éducation artistique et culturelle

Participation à un concert (cuivres et instruments à vents)

Parcours éducatif de santé

Non renseigné pour cette période

Appréciation générale sur la progression de l'élève

Assez bien dans l'ensemble. a énormément progressé tout au long de l'année.
Je le félicite pour cette année très réussie et l'encourage à continuer dans cette dynamique au collège.
Admis en 6ème.

Communication avec les familles

Visa de l'enseignant(e) / des enseignant(e)s

Le 25/06/2017

Visa de la directrice/du directeur de l'école

Le 25/06/2017

Visa des parents / responsables légaux

Pris connaissance le : 16/7/17

Signature(s)

1

BILAN DES ACQUIS SCOLAIRES

PREMIER TRIMESTRE

ANNEE
SCOLAIRE
2017
2018



Professeur principal : Mme C E

IE Z

Suivi des acquis scolaires de l'élève

| | Éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès, difficultés éventuelles | Moyenne de l'élève | Moyenne classe |
|--------------------------------|---|--|--------------------|----------------|
| AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL | | est sérieux et s'implique régulièrement dans son travail. Son attitude est très positive. Il se montre partenaire de l'aide apportée mais doit cependant apprendre à mieux faire part de ses réflexions, difficultés ou besoins afin que celle-ci lui soit encore plus profitable. | | |
| ANGLAIS LV1 | <ul style="list-style-type: none"> - Savoir se présenter et parler de son environnement quotidien - Savoir poser des questions sur l'identité de quelqu'un - Connaître les pays anglo-saxons, nationalités, drapeaux, capitales | Excellent travail et excellente participation orale. Élève motivé et qui est toujours volontaire et les leçons sont très bien apprises. Un excellent trimestre. | 20.0 / 20 | 17.64 / 20 |
| ARTS PLASTIQUES | <ul style="list-style-type: none"> - La représentation plastique: La ressemblance (dessin d'observation) - La représentation plastique: La ressemblance et l'écart (dessin expérimentations) - La représentation plastique: Le geste pictural (la couleur, le cercle chromatique et la recherche de couleurs) | Excellent! Élève investie, sérieuse, continue! | 17.0 / 20 | 16.4 / 20 |
| EDUCATION MUSICALE | <ul style="list-style-type: none"> - Chanter une mélodie simple par cœur avec une intonation juste et une intention expressive. - Mémoriser cette mélodie par imitation avec une gestuelle renforçant cette mémorisation. - Perception : expérimenter les paramètres du son par des jeux vocaux et par l'écoute - Développement d'un lexique pour décrire le son instrumental, vocal et les objets sonores. | Trimestre satisfaisant, élève attentif et sérieux. doit poursuivre ses efforts. Bien en pratique vocale. | 13.22 / 20 | 14.32 / 20 |
| EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE | <ul style="list-style-type: none"> - Activités de vitesse | Bon trimestre. est un élève sérieux et motivé. C'est bien. | 14.5 / 20 | 14.17 / 20 |
| EIST M. | <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qu'un poste informatique? - Comment stocker et transmettre l'information numérique? - Que percevons-nous autour de nous? - La diversité de la matière. - Découvrir un environnement proche : le Sânon. | Très bon trimestre. Un travail sérieux et régulier. Très bonne participation orale. Poursuivez ainsi. | 17.14 / 20 | 15.25 / 20 |
| FRANÇAIS Mr | <ul style="list-style-type: none"> - S1 : Le monstre dans le conte - conjugaison : imparfait/passé simple - grammaire : groupe nominal / déterminant / pronom - lecture : "La Belle et la Bête" de Mme Leprince de Beaumont et autres contes - oral : mise en scène d'un dialogue - écriture : la transformation | Bon trimestre. est un élève sérieux qui participe efficacement. Il a fourni des écrits de qualité tout au long du trimestre. | 15.0 / 20 | 13.84 / 20 |
| HISTOIRE GÉOGRAPHIE | <ul style="list-style-type: none"> - H1 : Les débuts de l'humanité - Construire des repères dans le temps et l'espace - Faire des hypothèses et raisonner pour les vérifier - Travailler en groupe et présenter le résultat à l'oral - Analyser des documents - H2 : La révolution agricole du Néolithique - Situer des faits dans le temps et les ordonner entre eux - Donner des hypothèses explicatives - Coopérer et mutualiser ses recherches - Réaliser une carte mentale | Un bon premier trimestre. se montre intéressé et actif en classe. Soucieux de réussir, et de progresser il réalise un travail sérieux et régulier. La participation orale est aussi tout à fait convaincante. Continue comme ça, c'est très positif. | 15.75 / 20 | 14.15 / 20 |
| MATHÉMATIQUES | <ul style="list-style-type: none"> - Droites, Demi-droites, Segments. - Nombres entiers et décimaux. - Droites perpendiculaires et parallèles. Médiatrices - Comparaison, Abscisse d'un point. - Addition, soustraction, résolution de problèmes. - Périmètres. - Conversions d'unités. | Excellent trimestre, s'intéresse, participe de façon pertinente et les résultats sont satisfaisants. Son travail est sérieux et régulier. Il faut poursuivre en ce sens tout en approfondissant encore la réflexion. | 18.21 / 20 | 15.86 / 20 |

Parcours éducatifs : Projets mis en oeuvre et implication de l'élève

| Parcours avenir | Parcours citoyen | Parcours d'éducation artistique et culturelle | Parcours éducatif de santé |
|-----------------|------------------|---|----------------------------|
| | | | |

BILAN DE L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES ET COMPETENCES

Synthèse de l'évolution des acquis scolaires et conseils pour progresser

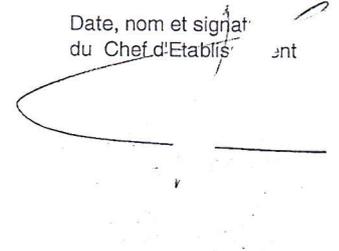
Très bon trimestre. Ilann est un élève sérieux et impliqué. De plus, sa participation en classe est très positive et pertinente. C'est très bien.

Félicitations

COMMUNICATION AVEC LA FAMILLE

Vie scolaire (assiduité, ponctualité ; respect du règlement intérieur ; participation à la vie de l'établissement) :

Date, nom et signature
du Chef d'Etablissement



Retard(s) : 1

Absences justifiées par les responsables légaux : 7 demi-journée(s)

Absences non justifiées par les responsables légaux : 1 demi-journée(s)

Nombre d'heures de cours manquées du fait des absences justifiées ou non justifiées : 19.0 heure(s)

Visa de la famille

Date, nom et signature(s) du(des) responsable(s) légal(légaux)

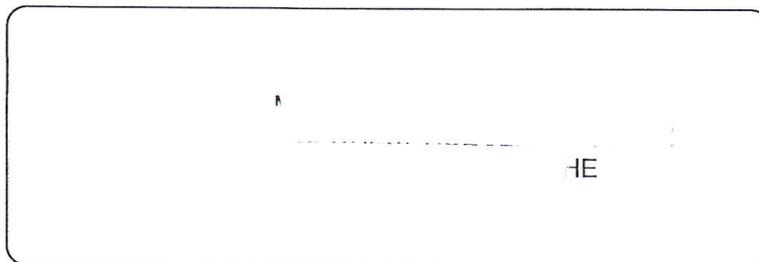
BILAN DES ACQUIS SCOLAIRES

ANNEE
SCOLAIRE
2017
2018

DEUXIEME TRIMESTRE



Professeur principal : Mme



Suivi des acquis scolaires de l'élève

| | Éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès, difficultés éventuelles | Moy.-Pos. de l'élève | Moyenne classe |
|--------------------------------|---|--|----------------------|----------------|
| AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL | | s'est montré toujours très investi dans son travail. Il est sérieux et participe régulièrement oralement lors des séances d'accompagnement. Il utilise les outils qui sont mis à sa disposition. Il ne doit pas hésiter à solliciter l'aide du dispositif notamment pour la compréhension de certains DM. | | |
| ANGLAIS LV1 | <ul style="list-style-type: none"> - Savoir parler de sa famille et des affaires d'école : le verbe avoir, savoir demander combien et exprimer la possession - Savoir demander et dire sa date d'anniversaire : les nombres ordinaux - Se repérer dans le temps : les jours, mois, années, périodes de la journée - Savoir dire l'heure - Savoir décrire une pièce de la maison : les prépositions de lieu, il y a - Savoir parler des pouvoirs d'un super héros : can et can't | Un excellent trimestre grâce à un travail sérieux et constant et des efforts en participation orale à poursuivre. | 15.61 / 20 | 14.44 / 20 |
| ARTS PLASTIQUES | <ul style="list-style-type: none"> - La représentation image est réalité: dessin d'observation: dessin d'appel. - La représentation: La ressemblance: la profondeur dans une image. - La matérialité de l'oeuvre: L'objet en tant que matériaux en art. - La matérialité de l'oeuvre: La matérialité et les qualités physiques de la couleur. | Intéressé et impliqué! Très bien, continuez ainsi! | 16.33 / 20 | 15.77 / 20 |
| EDUCATION MUSICALE | <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser des repères permettant d'identifier les principales caractéristiques musicales. - Réalisation de projets musicaux dans un cadre collectif, évaluer son travail et celui des camarades de manière objective. | Résultats moyens, de l'attention en cours cependant doit accentuer les efforts afin de surmonter les difficultés. | 11.71 / 20 | 14.18 / 20 |
| EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE | - hand ball et aérobic | Très bon trimestre avec un travail très sérieux en aérobic. C'est très bien, il faut continuer ainsi tout en se faisant davantage confiance. | 15.75 / 20 | 14.57 / 20 |
| EIST | <ul style="list-style-type: none"> - L'eau est il toujours un corps pur ? - Les mélanges sont ils dangereux ? - Quelle biodiversité y a t il autour de nous ? - Les besoins nutritifs des êtres vivants. - Le développement des êtres vivants. - Que devient la matière organique ? | Bon trimestre. Des résultats en baisse avec des évaluations un peu moins bien réussies qu'au premier trimestre. Le travail en classe reste cependant toujours aussi sérieux et régulier avec une bonne participation orale. Poursuivez et accentuez vos efforts et n'hésitez pas à poser davantage de questions si besoin. | 14.19 / 20 | 12.94 / 20 |
| FRANCAIS | <ul style="list-style-type: none"> - Les récits d'aventures - Vendredi ou la vie sauvage, M. Tournier | a fourni un très bon travail tout au long du trimestre. Il est sérieux et appliqué. | 16.12 / 20 | 14.3 / 20 |
| HISTOIRE GÉOGRAPHIE | <ul style="list-style-type: none"> - Suite du chapitre EMC1 - Travailler en groupe - Emettre des hypothèses et chercher à les vérifier - G1 : Comment se répartissent les Humains sur la Terre ? - Réaliser un croquis et sa légende - Etudier et analyser des cartes - Emettre des hypothèses et chercher à les vérifier - G2 : Les métropoles et leurs habitants - Travailler en groupe - Faire des recherches sur Internet pour réaliser un exposé | T2: Ensemble correct malgré la baisse des résultats. | | |
| MATHÉMATIQUES | <ul style="list-style-type: none"> - Addition soustraction, résolution de problèmes - Périmètres - Symétrie axiale : définitions, constructions avec ou sans quadrillages avec l'équerre - Multiplication et résolution de problèmes - Cercles et triangles - Aires - Division et résolution de problèmes Multiples diviseurs critères de divisibilité | Bon trimestre dans l'ensemble malgré des résultats en baisse et plus inégaux. Ils sont même parfois insuffisants dans les devoirs maison. reste néanmoins volontaire en classe et s'intéresse. Il devra retrouver la même rigueur qu'au premier trimestre pour réussir pleinement. | 15.82 / 20 | 14.37 / 20 |

Parcours éducatifs : Projets mis en oeuvre et implication de l'élève

| Parcours avenir | Parcours citoyen | Parcours d'éducation artistique et culturelle | Parcours éducatif de santé |
|-----------------|------------------|---|----------------------------|
| | | | |

BILAN DE L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES ET COMPETENCES

Synthèse de l'évolution des acquis scolaires et conseils pour progresser

Bon trimestre. est toujours aussi volontaire et appliqué. Il a cependant obtenu des résultats plus irréguliers et devra poursuivre les efforts pour progresser. Il serait d'ailleurs souhaitable qu'il participe davantage à l'aide apportée après la cantine par le dispositif ULIS. Félicitations du conseil de classe!

COMMUNICATION AVEC LA FAMILLE

Vie scolaire (assiduité, ponctualité ; respect du règlement intérieur ; participation à la vie de l'établissement) :

Date, nom et signature
du Chef d'Etablissement



Retard(s) : 5

Absences justifiées par les responsables légaux : 15 demi-journée(s)

Absences non justifiées par les responsables légaux : 0 demi-journée(s)

Nombre d'heures de cours manquées du fait des absences justifiées ou non justifiées : 45.5 heure(s)

Visa de la famille

Date, nom et signature(s) du(des) responsable(s) légal(légaux)



Professeur principal : Mme

Suivi des acquis scolaires de l'élève

| | Eléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions - progrès - difficultés éventuelles | Moy. - Pos de l'élève | Moyenne classe |
|--------------------------------|---|---|-----------------------|----------------|
| AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL | | Tout au long de l'année, a profité pleinement de l'aide apportée par le dispositif Ulis TSLA. Il est resté partenaire et investi. Il utilise régulièrement les outils et les aides mis à sa disposition. Son attitude est très positive, il faudra continuer ainsi l'an prochain. | | |
| ANGLAIS LV1 | <ul style="list-style-type: none"> - Le présent simple : les habitudes alimentaires - Les recettes de cuisine anglo saxonne : les quantités et les ingrédients, ustensiles, l'impératif - Le présent progressif : savoir parler d'une action en cours - Les monuments de Londres : savoir demander et donner une direction - Le système scolaire britannique et les règles à l'école, l'heure, les matières, l'uniforme - Les prépositions de lieu, les meubles et les pièces de la | Des résultats excellents mais ne s'investit pas toujours en classe et se repose souvent sur ses lauriers. Un excellent niveau d'anglais et comprend et retient facilement car il aime beaucoup cette matière. | 16.36 / 20 | 15.33 / 20 |
| ARTS PLASTIQUES | <ul style="list-style-type: none"> - La représentation image est réalité: dessin d'observation: dessin d'appel. - Fabrication d'un volume à partir de matériaux hétéroclites. - Travail sur la profondeur dans une image: plan et échelle. | Ensemble convenable. fourni un travail sérieux toute l'année. Bravo! | 12.75 / 20 | 12.25 / 20 |
| EDUCATION MUSICALE | <ul style="list-style-type: none"> - ECOUTER, COMPARER pour mobiliser des repères permettant d'identifier les principaux styles musicaux et orchestres. - CHANTER ET INTERPRETER Mobiliser son corps pour interpréter et porter un regard critique sur une production individuelle. | Résultats décevants, en baisse. Des difficultés en activité d'écoute. a fait preuve d'attention tout au long de l'année. Bilan annuel moyen. | 9.3 / 20 | 13.17 / 20 |
| EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE | - badminton gymnastique | Bon trimestre et bonne année scolaire en EPS. est motivé et sérieux, de plus il a montré à maintes reprises qu'il avait gagné en maturité. Félicitations! | 15.0 / 20 | 14.37 / 20 |
| EIST | <ul style="list-style-type: none"> - Comment étudier l'état de santé d'une rivière ? - Un objet technique, à quel besoin répond t il ? - Comment concevoir un objet technique ? - L'objet technique, comment le fabriquer ? - La rivière, source d'énergie ? | Excellent trimestre. Travail sérieux et régulier tout au long de l'année. Il faudra poursuivre ainsi l'an prochain. Félicitations. | 17.14 / 20 | 14.83 / 20 |
| FRANÇAIS | | Très bonne année scolaire. est un élève intéressé et volontaire qui a su tirer le meilleur profit des adaptations proposées. Son niveau en vocabulaire ou grammaire est déjà très bon, bravo ! | 16.29 / 20 | 13.7 / 20 |
| HISTOIRE GÉOGRAPHIE | <ul style="list-style-type: none"> - H4 le monde des cités grecques - identifier et extraire les informations d'un document - H5 les débuts du judaïsme - mise en relation de document, porter un regard critique - EMC 2 Les droits et les devoirs de l'enfant - participer à un débat - G4 - Habiter un espace à fortes contraintes - H6 du mythe à A l'Histoire: les origines de Rome | Bilan encore satisfaisant malgré la baisse. Bonne année scolaire. | 12.5 / 20 | 10.36 / 20 |
| MATHÉMATIQUES | <ul style="list-style-type: none"> - Division et problèmes. - Les angles : vocabulaire, mesures et constructions. - Calculer avec les durées. - Médiatrices et axes de symétrie, constructions au compas. - Les fractions. - Proportionnalité et pourcentages. - Pavés droits, calculs de volumes et conversions. - Calculs d'aires et conversions. | Très bon trimestre, est discret et sérieux, il s'intéresse et obtient des résultats satisfaisants. Le travail est régulier. Il faudra continuer ainsi l'année prochaine. | 16.29 / 20 | 13.62 / 20 |
| SORTIE | - Embrun ou Embrun bis | Embrun : Félicitations à qui s'est montré très courageux et a surmonté ses peurs dans les activités durant ce séjour. Le bilan est très positif. | | |

Parcours éducatifs : Projets mis en oeuvre et implication de l'élève

| Parcours avenir | Parcours citoyen | Parcours d'éducation artistique et culturelle | Parcours éducatif de santé |
|-----------------|------------------|---|----------------------------|
| | | | |

BILAN DE L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES ET COMPETENCES

Synthèse de l'apport des acquis scolaires et conseil à poursuivre

Bon trimestre. **_____** est un élève volontaire et motivé. Il a bien profité des aides apportées par le dispositif ULIS et a fourni un travail régulier. Félicitations pour cette année scolaire réussie! Et **FÉLICITATIONS** du conseil de classe.

COMMUNICATION AVEC LA FAMILLE

Vie scolaire réussie, conduite en respect du règlement intérieur (participation à la vie de l'établissement) :

Date, nom et signature du Chef d'établissement

Retard(s) : 3

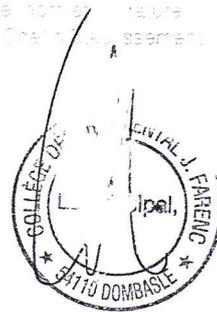
Absences justifiées par les responsables légaux : 2 demi-journée(s)

Absences non justifiées par les responsables légaux : 2 demi-journée(s)

Nombre d'heures de cours manquées du fait des absences justifiées ou non justifiées : 9.5 heure(s)

Date, nom et signature

Date, nom et signature(s) des responsables légaux





Cours :

Année scolaire : 2018 - 2019

Bilan Premier trimestre

Né(e) le :

Code INE :

Professeur principal : M.

Classe de 5G2 (21 élèves)

Suivi des acquis scolaires de l'élève

| | Principaux éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Moy. élève |
|---------------------------------------|---|--|-------------|
| ANGLAIS LV1 M | <ul style="list-style-type: none"> - 1. Les disciplines scolaires - Exprimer ses goûts - Le règlement du collège (must / mustn't / can / can't) - Compréhension orale : a video about Liverpool - 2. Food in California - Lexique de la nourriture - Parler de ses habitudes alimentaires en utilisant des adverbes de fréquence | Les résultats sont un peu justes, cependant se montre dynamique en classe et participe activement. Il semble avoir compris en fin de trimestre qu'il devrait passer davantage de temps sur ses leçons pour améliorer ses résultats. Je compte donc sur lui au deuxième trimestre ! | 10,9 |
| ARTS PLASTIQUES M | <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter, produire, créer, mettre en oeuvre une projet. | Bon travail bonne participation, continuez dans ce sens ! | 16,7 |
| ED.PHYSIQUE & SPORT. M | Non renseigné | Trimestre satisfaisant. est un élève sérieux et appliqué. Il prend de plus en plus confiance en lui. C'est bien. | 13,0 |
| EDUCATION MUSICALE M | <ul style="list-style-type: none"> - Le moyen-âge | Bon trimestre, c'est bien. | 17,0 |
| FRANCAIS M | <ul style="list-style-type: none"> - I/ Thème du voyage - Séquence 1 : Récits de voyages réels et imaginaires - Séquence 2 : Le Fils de l'ursari | Bon trimestre, le travail est sérieux et régulier, fait beaucoup d'efforts pour compenser ses difficultés, il faut continuer ainsi tant à l'écrit qu'à l'oral. Bon investissement dans le projet théâtre. | 12,6 |
| HISTOIRE-GEOGRAPHIE | <ul style="list-style-type: none"> - Chrétienté et Islam, des mondes en contact - La croissance démographique - Rédiger en organisant ses idées - Présenter un document - Justifier son avis en argumentant - Travailler en groupe - Comparer deux documents - Lire un graphique - Comprendre une affiche de propagande - Analyser un article de presse | a bien travaillé ce trimestre. Il a rencontré des difficultés lors d'un devoir ce qui explique cette moyenne un peu en deçà de ses autres notes et de ses capacités. Il se montre assez attentif en classe mais la participation pourrait être accrue. J'attends donc un petit effort en ce sens ce qui permettra sans doute d'améliorer ses résultats . | 12,8 |
| ITALIEN LV2 | <ul style="list-style-type: none"> - Connaitre l'alphabet et les principes fondamentaux de la phonétique italienne. - Savoir se présenter et se décrire succinctement. Présenter quelqu'un. - Connaitre quelques monuments, artistes et spécialités italiennes - Savoir compter de 1 à 1 million et lire les nombres | Bon trimestre. Votre sérieux et votre enthousiasme vous honorent. Poursuivez ainsi et n'hésitez pas à prendre la parole sans craindre de faire des erreurs. | 15,4 |
| MATHEMATIQUES M | <ul style="list-style-type: none"> - Triangles, inégalité triangulaire, hauteurs et médiatrices - Priorités des opérations - nombres relatifs, découverte, comparaison, repérage, additions - scratch, découverte | C'est un bon bulletin dans l'ensemble malgré la baisse des résultats en fin de trimestre. Il faut vite reprendre les bonnes habitudes de début d'année afin de ne pas laisser s'installer les lacunes. Bonne participation orale. | 16,5 |
| PHYSIQUE-CHIMIE M | <ul style="list-style-type: none"> - propriétés des états de la matière , masse et volume - introduction à la notion d'énergie, transferts et conversions | C'est un très bon début d'année. s'intéresse et participe bien en classe. Le travail est sérieux. Il faut poursuivre ainsi. Bravo. | 15,1 |
| SCIENCES VIE & TERRE M. | <ul style="list-style-type: none"> - La Terre dans le système solaire. - Expliquer quelques phénomènes géologiques à partir du contexte géodynamique global. | Un trimestre satisfaisant. est volontaire et les progrès sont constants au cours du trimestre. Il faut poursuivre ainsi. | 15,0 |

| | Principaux éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Moy. élève |
|---|--|---|-------------|
| TECHNOLOGIE | <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le fonctionnement d'un réseau informatique. - Organiser, structurer et stocker des ressources numériques. - Exprimer sa pensée à l'aide d'outils de description adaptés : schémas, tableaux... - Associer des solutions techniques à des fonctions. - Mobiliser des outils numériques. - Adopter un comportement éthique et responsable. | Bon trimestre. Un travail sérieux et régulier en classe. La participation orale peut sûrement être améliorée. Poursuivez vos efforts. | 14,1 |
| Parcours éducatifs : projet(s) mis en œuvre et implication de l'élève | | | |
| Avenir | | | |
| Citoyen | | | |
| Éducatif de santé | | | |
| Éducation artistique et culturelle | Classe : Projet Résidence d'artistes : Participation à des ateliers artistiques et culturels animés par la Compagnie Rêve Général. Octobre 2018 : - Ateliers d'initiation au théâtre. - Ateliers d'écriture et mise en voix avec restitution du travail fait en fin de semaine dans la cour du collège. | | |

Bilan de l'acquisition des connaissances et compétences

Synthèse de l'évolution des acquis scolaires et conseils pour progresser :

Un bilan plus que satisfaisant. Quelques difficultés et des résultats parfois fragiles mais dans l'ensemble votre travail est sérieux et appliqué. Continuez à vous investir et accentuez vos efforts dans certaines matières au prochain trimestre. N'hésitez pas à améliorer votre participation orale.

ENCOURAGEMENTS.

Concernant le dispositif ulis-tsla, Ilann bénéficie pleinement de l'aide apportée. Il doit gagner dans l'efficacité de son organisation et dans la planification de son travail personnel. Il ne doit pas hésiter à solliciter, en ce sens, l'aide des adultes du dispositif.

Communication avec la famille

Retards : **0**

Absences justifiées par les responsables légaux : **8 demi-journée(s)**

Absences non-justifiées par les responsables légaux : **1 demi-journée(s)**

Nombre d'heures de cours manquées du fait de ses absences, justifiées ou non justifiées : **13 h**

30 min

Les absences avec un motif non comptabilisé ne sont pas prises en compte dans les calculs.

Mme Bagard
Principale adjointe





Année scolaire : 2018 - 2019
Bilan Deuxième trimestre

Né(e) le :

Code INE :

Professeur principal : M. I

Classe de 5G2 (21 élèves)

Suivi des acquis scolaires de l'élève

| | Principaux éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Moy. élève |
|----------------------------------|--|--|------------|
| ANGLAIS LV1 M) | <ul style="list-style-type: none"> - La nourriture - Les différentes catégories d'aliments - Parler de ce que l'on mange aux différents repas, à l'aide d'adverbes de fréquence - Décrire la nourriture américaine, mexicaine - Les recettes - rédiger une recette originale - Les quantificateurs (much / many) | <p>Il a bien progressé ce trimestre, grâce à un investissement régulier dans la matière. Il s'est montré enthousiaste et volontaire ce trimestre et a fourni davantage de travail. Je l'encourage à poursuivre dans cette voie !</p> | 14,4 |
| ARTS PLASTIQUES M. I | <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter, produire, créer. - Analyser, proposer, interpréter une œuvre. - Faire preuve d'initiative dans un projet artistique. | <p>Assez bien continuez de bien vous investir en classe.</p> | 13,0 |
| ED. PHYSIQUE & SPORT. | <ul style="list-style-type: none"> - Danse contemporaine. Boxe française | <p>Très bon trimestre. Il s'est montré très investi et a tout fait pour progresser durant ces cycles de danse et de boxe. Félicitations!</p> | 16,5 |
| EDUCATION MUSICALE | <ul style="list-style-type: none"> - L'oratorio et l'Inde | <p>Trimestre correct, tu peux faire encore mieux.</p> | 14,4 |
| FRANCAIS | <ul style="list-style-type: none"> - Séquence 3: Voyager en poésie - II/ Rencontrer des héros et des héroïnes - Séquence 4 : Yvain, le chevalier au lion - Chretien de Troyes | <p>Très belle progression des résultats ce trimestre, il faut poursuivre ces efforts à l'écrit afin de compenser vos difficultés. Très bonne participation orale, bravo.</p> | 16,4 |
| HISTOIRE-GEOGRAPHIE | <ul style="list-style-type: none"> - L'identité légale et personnelle - La laïcité - Les discriminations - L'énergie et l'eau - L'ordre seigneurial - Formuler des hypothèses - Extraire une information de plusieurs documents - Identifier le point de vue d'un auteur ou d'un texte - Mettre en relation des faits - Réaliser un dessin illustrant le concept de laïcité | <p>Il est sérieux et fournit un bon travail. L'ensemble est positif. Je le félicite.</p> | 15,1 |
| ITALIEN LV2 M | <ul style="list-style-type: none"> - Savoir parler de l'Europe, des monuments européens, des nationalités, des couleurs. - Savoir poser des questions à un interlocuteur sur lui, sa famille, ses centres d'intérêts, ses activités. - Savoir décrire une journée en racontant les activités effectuées (conjuguer au présent) - Savoir présenter sa famille en donnant des informations sur le caractère, les passions, les liens de parenté. | <p>Très bon trimestre. Ne relâchez pas vos efforts dans l'apprentissage des leçons et tâchez de mettre vos connaissances au service de la communication. Exprimez-vous! Je compte sur vous.</p> | 15,9 |
| MATHEMATIQUES Mr | <ul style="list-style-type: none"> - symétries axiales et centrales - proportionnalité, proportions, pourcentages - aires et périmètres - fractions égales, comparaisons de fractions - angles alternes-internes, correspondants | <p>C'est encore un bon trimestre, le travail est régulier surtout en classe. Bonne participation orale. Il faudrait juste être plus rigoureux en rédaction.</p> | 16,2 |
| PHYSIQUE-CHIMIE M | <ul style="list-style-type: none"> - Etude des signaux lumineux (sources de lumière, propagation de la lumière, ombres, éclipses) - circuit électrique - identification de l'eau, et du gaz contenu dans les boissons pétillantes | <p>A nouveau un bon trimestre. Il fournit un travail toujours aussi sérieux. Il faut poursuivre ainsi.</p> | 15,8 |
| SCIENCES VIE & TERRE | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestations de l'activité interne de la Terre - Ecosystèmes et activités humaines | <p>Des résultats en progrès en fin de trimestre, ne doit pas se décourager et poursuivre ainsi.</p> | 12,9 |

| TECHNOLOGIE | Principaux éléments du programme travaillés durant la période | Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles | Moy. élève |
|-------------|--|---|------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Comparer et commenter les évolutions des objets et systèmes. - Organiser, structurer et stocker des ressources numériques. - Présenter à l'oral et à l'aide de supports numériques. - Identifier un besoin et énoncer un problème technique. - Identifier les conditions, contraintes... qualifier et quantifier simplement les performances d'un objet technique existant ou à créer. - Associer des solutions techniques à des fonctions. - Analyser le fonctionnement et la structure d'un objet. | De nouveau un bon trimestre. Un travail toujours aussi sérieux et régulier avec une bonne participation orale. Continuez ainsi. | 15,7 |

Parcours éducatifs : projet(s) mis en œuvre et implication de l'élève

Avenir

Citoyen

Éducatif de santé

Éducation artistique et culturelle

Classe : 04.12.2018
 Sortie au théâtre à Charmes: représentation de la pièce Les Préjugés par la compagnie Rêve Général suivie d'un échange avec la metteur en scène et les comédiens.

Projet Résidence d'artistes :
 Participation à des ateliers artistiques et culturels animés par la Compagnie Rêve Général.
 Janvier 2019 :
 - Ateliers danse.
 - Restitutions avec les autres classes de 5ème sous forme de flash-mob en fin de semaine dans la cour du collège.

Bilan de l'acquisition des connaissances et compétences

Synthèse de l'évolution des acquis scolaires et conseils pour progresser :
 (Dispositif Ulis tsla : a su profiter des aides apportées, il faut continuer ainsi).

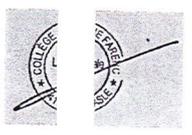
C'est un bon trimestre. Des efforts et des progrès dans beaucoup de matières. Nous comptons sur vous pour continuer ainsi dans toutes les disciplines.

FÉLICITATIONS.

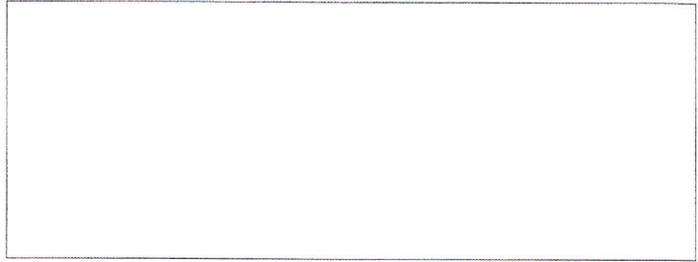
Communication avec la famille

Retards : 0
 Absences justifiées par les responsables légaux : 11 demi-journée(s)
 Absences non-justifiées par les responsables légaux : 3 demi-journée(s)
 Nombre d'heures de cours manquées du fait de ses absences, justifiées ou non justifiées : 27 h
 Les absences avec un motif non comptabilisé ne sont pas prises en compte dans les calculs.

Mme
 Principale adjointe



Annexe 7 : Gevasco de l'élève interrogé



Éléments relatifs à un parcours de scolarisation et/ou de formation: support de recueil d'informations

RÉEXAMEN

N° de dossier MDPH: _____ Pour l'année scolaire 2017 / 2018 Date de réunion de l'équipe de suivi de la scolarisation 17 / 04 / 2018

Identification

Nom et prénom de l'élève: _____ Date de naissance: _____

N° et rue: _____

Ville: [_____ Code postal: [_____

Tél.: _____ Courriel: _____

| Coordonnées des représentants légaux | | |
|---|---|--|
| Parents | | Autre responsable légal |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mme / <input type="checkbox"/> M. : _____ | <input type="checkbox"/> Mme / <input checked="" type="checkbox"/> M. : (_____ | <input type="checkbox"/> Mme / <input type="checkbox"/> M. : _____ |
| N° et rue : _____ | N° et rue : _____ | N° et rue : _____ |
| CP : [_____ / ville : _____ | CP : _____ Ville : _____ | CP : _____ Ville : _____ |
| Tél. : _____ | Tél. : _____ | Tél. : _____ |
| Courriel : _____ | Courriel : _____ | Courriel : _____ |

Points saillants liés à la scolarisation

Nom et coordonnées de l'enseignant référent du secteur: [_____

Tél: [_____ Courriel: _____

Établissement scolaire fréquenté: (_____ Classe fréquentée: 6ème

N° et rue: _____

Ville: _____ Code postal: [_____

Parcours de scolarisation

| Années | Scolarisation |
|-----------|-----------------------------------|
| 2016-2017 | CM2 é |
| 2017-2018 | 6ème avec dispositif ULIS TSL - (|
| | |
| | |
| | |

Conditions actuelles de scolarisation (accompagnement ou aide spécifique, conditions matérielles, décloisonnement, autres...)

| | |
|---|--|
| Plan ou projets formalisés | Commentaires (durée de mise en œuvre, effets...) |
| <input type="checkbox"/> PAI | |
| <input type="checkbox"/> Mesures éducatives | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Autres | |

| | |
|--|---|
| Accompagnement et soins | Commentaires, précisions |
| <input type="checkbox"/> RASED | Suivi orthophonique auprès de Madame , à Saint Nicolas de Port, interrompu en début d'année Suivi au CMP par le Dr pour le traitement médicamenteux (Ritaline) |
| <input type="checkbox"/> SAPAD | |
| <input type="checkbox"/> CNED | |
| <input type="checkbox"/> Soins hospitaliers | |
| <input type="checkbox"/> CAMSP <input checked="" type="checkbox"/> CMP <input type="checkbox"/> CMPP | |
| <input type="checkbox"/> EMS | |
| <input type="checkbox"/> SESSAD | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Soins en libéral | |
| <input type="checkbox"/> Autres | |

| | |
|--|---|
| Conditions matérielles | Commentaires, précisions |
| <input checked="" type="checkbox"/> Aménagements et adaptations pédagogiques | Adaptations et aménagements mis en place par l'équipe pédagogique et la coordonnatrice de l'ULIS TSL : limiter les tâches d'écriture : texte à trous ou secrétariat ; améliorer la lisibilité des supports de lecture : supports dactylographiés en police verdana 14 ou 12, interligne 1.5 ou supports agrandis, développement linéaire des thèmes exposés ; réexpliquer les consignes si besoin. Vérifier les devoirs dans l'agenda. Aider à l'organisation : vérifier le contenu de la trousse et compléter si besoin, vérifier que les supports distribués soient collés sans attendre. Allonger les temps d'évaluation si besoin : dans certaines matières privilégier l'oral, dictée à l'adulte ; ne pas sanctionner la qualité de l'écriture ou les fautes d'orthographe dans l'ensemble des matières. Lui fournir des aides mémoires disponibles à chaque instant dans l'ensemble des matières (porte clés, fiches récapitulatives...). Temps d'accompagnement avec la coordonnatrice : 2h/semaine ; temps d'aide aux devoirs proposé mais non imposée : 1/2 heure par jour |
| <input type="checkbox"/> Outils de communication | |
| <input type="checkbox"/> Matériel informatique et audiovisuel | |
| <input type="checkbox"/> Matériel déficience auditive | |
| <input type="checkbox"/> Matériel déficience visuelle | |
| <input type="checkbox"/> Mobilier et petits matériels | |
| <input type="checkbox"/> Transport | |
| <input type="checkbox"/> Autres | |

Évaluation de la scolarité (à renseigner obligatoirement)

Niveau d'enseignement dans les apprentissages (CP,CE1...). Si le niveau n'est pas homogène, préciser :

suit les apprentissages de 6ème, avec les adaptations ci-dessus.

scolarité ayant permis les acquisitions attendues pour la moyenne de la classe d'âge

scolarité n'ayant pas permis d'accéder aux acquisitions attendues pour la moyenne de la classe d'âge

Emploi du temps actuel de l'élève

(temps de scolarisation, activités périscolaires, accompagnement et soins, lieux...)

| | MATIN | MIDI | APRÈS-MIDI |
|----------|---------|---------|------------|
| Lundi | collège | cantine | collège |
| Mardi | collège | cantine | collège |
| Mercredi | collège | | |
| Jeudi | collège | cantine | collège |
| Vendredi | collège | cantine | collège |
| Samedi | | | |

Observation des activités de l'élève

| ACTIVITÉS (Au regard de l'autonomie d'un élève du même âge) Si vous cochez les cases C ou D, veuillez remplir les 2 cases de commentaires en vis-à-vis | | A | B | C | D | Sans objet | Cadre 1 OBSTACLES À LA RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ | Cadre 2 POINTS D'APPUI ET COMMENTAIRES (Préciser notamment les points d'appui/grands domaines dans lesquels l'élève se réalise) |
|--|--|-------------------------------------|-------------------------------------|---|---|-------------------------------------|--|--|
| Tâches et exigences générales, relation avec autrui | S'orienter dans le temps | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | quelques soucis d'organisation, notamment lorsqu'il doit faire un travail à la maison ou préparer son sac pour le lendemain. Il lui manque souvent des affaires (cahier, trousse, lunettes...) ou les devoirs ne sont pas faits (Anglais, EIST). | Dans la plupart des matières, se montre sérieux, impliqué et actif (Français, maths, EPS, Arts plastiques, EIST). Il est capable de se concentrer en classe. Son travail est régulier. En EPS, lors des activités qui demandent beaucoup de concentration (aérobic), il est très performant. |
| | S'orienter dans l'espace | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | |
| | Fixer son attention | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| | Mémoriser | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | |
| | Gérer sa sécurité | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| | Respecter les règles de vie | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| Mobilité, manipulation | Avoir des relations avec autrui conformes aux règles sociales | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | souvent très inquiet face à une petite douleur, qui lui semble insurmontable. Dans ces situations, au premier trimestre, il a souvent demandé à ce qu'on appelle sa maman pour regagner son domicile. Très rarement, il peut se montrer nerveux et inattentif. | |
| | Maîtriser son comportement dans ses relations avec autrui | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | |
| | Faire ses transferts (ex. : du fauteuil roulant à la chaise dans la classe) | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | Accessibilité du bâti : <input checked="" type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> partielle | |
| | Se déplacer à l'intérieur, à l'extérieur (dans le cadre des activités scolaires) | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | Nature des difficultés rencontrées : | |
| | Utiliser les transports en commun | | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| | Avoir des activités de motricité fine | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | |
| Entretien personnel | Assurer l'élimination et utiliser les toilettes | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | est complètement autonome. |
| | S'habiller/se déshabiller | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| | Prendre ses repas (manger, boire) | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| | Prendre soin de sa santé | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| Communication | Parler | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | peut avoir des difficultés de compréhension mais il sait demander de l'aide en cas de besoin. Il peut également être confus lorsqu'il cherche à exprimer une idée (manque de logique dans le déroulement de son exposé en français). | participe régulièrement en classe, dans la plupart des matières. En EIST, il est un élève "moteur" dans son groupe de travail. Il a de bonnes capacités pour travailler avec les autres. |
| | Comprendre la parole en face à face | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | |
| | Comprendre une phrase simple | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |
| | Produire et recevoir des messages non verbaux | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | | | |

A : activité réalisée sans difficulté et seul.

B : activité réalisée avec des difficultés ponctuelles et/ou une aide ponctuelle.

C : activité réalisée avec des difficultés régulières et/ou une aide régulière (commentaires indispensables si la case est cochée).

D : activité non réalisée (commentaires indispensables si la case est cochée).



Observation des activités de l'élève (suite)

| Tâches et exigences en relation avec la scolarité | ACTIVITÉS (Au regard de l'autonomie d'un élève du même âge) Si vous cochez les cases C ou D, veuillez remplir les 2 cases de commentaires en vis-à-vis | | | | | Cadre 1 OBSTACLES À LA RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ | | | | Cadre 2 POINTS D'APPUI ET COMMENTAIRES (Préciser notamment les points d'appui/grands domaines dans lesquels l'élève se réalise) | |
|---|--|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|---|--|--|--|---|---|
| | A | B | C | D | Sans objet | | | | | | |
| Lire | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | a des difficultés de compréhension du langage écrit. Il lit lentement et ne saisit pas toujours toutes les informations. | | | | | ... a un bon niveau en grammaire et en orthographe. Il en comprend la logique et fait preuve de bonnes capacités de mémorisation. |
| Écrire | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | Lors des DS, il faut vérifier qu'il a bien compris les consignes. La production d'écrit est également difficile car il a du mal à exprimer clairement ses idées. Dans ces cas, l'aide humaine lui est nécessaire. | | | | | Dans l'ensemble des cours, il bénéficie de documents à compléter ou des traces écrites dactylographiées. Il utilise les supports et aides qui lui sont fournis. |
| Calculer | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | En mathématiques, il est assez performant. Si parfois, il peut avoir des difficultés de compréhension, des explications en appartiennent de les surmonter. |
| Organiser son travail | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Contrôler son travail | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Accepter des consignes | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Suivre des consignes | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| S'installer dans la classe | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Utiliser des supports pédagogiques | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Utiliser du matériel adapté à son handicap | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Prendre des notes (quel que soit le support) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |
| Participer à des sorties scolaires | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | | | | | |

A : activité réalisée sans difficulté et seul.

B : activité réalisée avec des difficultés ponctuelles et/ou une aide ponctuelle.

C : activité réalisée avec des difficultés régulières et/ou une aide régulière (commentaires indispensables si la case est cochée).

D : activité non réalisée (commentaires indispensables si la case est cochée).

Évolutions observées et perspectives, notamment en matière de projet professionnel :

s'est bien adapté au collège. C'est un élève sérieux, actif, qui participe et qui travaille régulièrement. Il a obtenu les félicitations du conseil de classe aux 1er et 2ème trimestres.

Commentaires du conseil de classe au premier trimestre : "Très bon trimestre. est un élève sérieux et impliqué. De plus, sa participation en classe est très positive et pertinente. C'est très bien."

Commentaires du conseil de classe au deuxième trimestre : "Bon trimestre. est toujours aussi volontaire et appliqué. Il a cependant obtenu des résultats plus irréguliers et devra poursuivre les efforts pour progresser. Il serait d'ailleurs souhaitable qu'il participe davantage à l'aide apportée après la cantine par le dispositif ULIS."



Bilan de la période écoulée

En quoi les aménagements, adaptations, orientations et compensations ont-ils facilité la scolarisation de l'élève, permis d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, ou permis d'augmenter la durée de scolarisation ?

Aménagement et adaptations pédagogiques (dont matériel pédagogique adapté)

Dispositifs collectifs de scolarisation (ULIS, unité d'enseignement, SEGPA...)

. vient deux heures par semaine en accompagnement avec la coordonnatrice. En début d'année, il exprimait le fait de s'ennuyer pendant ces heures là, ce qui n'est plus le cas. En petit groupe, il se montre actif, impliqué, comme en groupe classe. Il fait également part de ses questions. Il faut parfois le recadrer car il peut se montrer bavard et tenir des propos hors sujet. Lors des évaluations qui sont réalisées avec la coordonnatrice ou l'AESH, il se montre toujours partenaire. Il peut travailler en autonomie mais il faut s'assurer de la bonne compréhension des consignes. Il faut également l'accompagner lorsque les réponses écrites ont besoin d'être justifiées et sont plus longues ou lors des productions d'écrit en français.

ne vient pas systématiquement à l'aide aux devoirs. Une fréquentation plus régulière lui permettrait de pallier ses difficultés d'organisation à la maison.

Missions réalisées par la personne chargée de l'aide humaine

tire profit de l'accompagnement par l'AESHco.

Les missions de l'AESHco. sont les suivantes : contribuer à l'adaptation de la situation d'apprentissage en lien avec les professeurs par l'identification des compétences, des ressources, des difficultés d'

L'AESH aide d'un point de vue technique pour l'ensemble des tâches d'écriture. Elle vérifie que les consignes sont bien comprises lors des DS.

Perspectives

Objectifs pédagogiques et axes à travailler pour la suite du parcours de formation et/ou du projet professionnel

* Poursuivre les adaptations et aménagements déjà mis en place dans le cadre du dispositif ULIS TSL ;

* Pour une meilleure organisation des devoirs, doit faire les DM au collège ; il doit également bien préparer son sac le soir et vérifier qu'il a bien son matériel.

* doit faire le travail à la maison en anglais et faire signer à sa maman ses notes et ce qui est demandé par les professeurs.

Annexe 8 : Résultats au questionnaire de Rosenberg

IRBMS

Institut Régional du Bien-être,
de la Médecine et du Sport Santé

WWW.PSYCHOLOGIEDUSPORTIF.FR
WWW.IRBMS.COM - NORD-PAS-DE-CALAIS

Rubrique : Echelle d'Evaluation

Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg

Par Nathalie Crépin et Florence Delerue

L'estime de soi est définie comme le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même, de sa valeur personnelle. De façon plus simple, l'estime de soi peut-être également assimilée à l'affirmation de soi. L'estime de soi est un facteur essentiel dans la performance sportive. (Voir article : « encore une erreur d'arbitrage ou comment maintenir une estime de soi positive... »)

En répondant à ce test, vous pourrez ainsi obtenir une évaluation de votre estime de soi.

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

| Tout à fait en désaccord | Plutôt en désaccord | Plutôt en accord | Tout à fait en accord |
|--|------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre | 2 | | 1-2-3-4 |
| 2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités. | 3 | | 1-2-3-4 |
| 3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté | 3 | | 1-2-3-4 |
| 4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens | 4 | | 1-2-3-4 |
| 5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi. | 4 | | 1-2-3-4 |
| 6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même. | 2 | | 1-2-3-4 |
| 7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi. | 2 | | 1-2-3-4 |
| 8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même | 4 | | 1-2-3-4 |
| 9. Parfois je me sens vraiment inutile. | 4 | | 1-2-3-4 |
| 10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien. | 3 | | 1-2-3-4 |



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

espe
École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nancy-Metz

Mémoire

Emmanuel JORY

**Master
MEEF
2nd degré
2018-
2019**

Titre :

Pratiques professionnelles (CPE-Enseignants) et estime de soi chez les collégiens porteurs d'un trouble du déficit de l'attention

Mots clés : TDA/H, Sciences de l'éducation, Collège, Handicap, Estime de soi

Résumé : Introduite le 11 février 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées, consacrait le principe d'école inclusive en tant que priorité nationale. Quatorze ans plus tard, les profils des élèves présents dans un cadre ordinaire n'ont jamais été aussi hétérogènes, impliquant de nouvelles modalités d'accueil et la mise en place de pédagogies différenciées. La présente recherche propose d'explorer la faisabilité et les conséquences sur la construction de l'estime de soi de ces pratiques sur les élèves porteurs d'un trouble du déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité.

Title :

Professional practices ("CPE"-Teachers) and self-esteem among middle school pupils with ADHD

Keywords : ADHD, Education sciences, Middle school, Handicap, Self-esteem

Abstract : Introduced on 11 February 2005, the Act on Equal Rights and Opportunities, Participation in Citizenship of Persons with Disabilities, enshrined the principle of inclusive education as a national priority. Fourteen years later, the profiles of students present in an ordinary setting have never been so heterogeneous, implying new reception modalities and the implementation of differentiated pedagogy. This research proposes to explore the feasibility and self-esteem-building consequences of these practices on students with attention deficit disorder, with or without hyperactivity.