

# INSTRUMENT D'OBSERVATION À L'USAGE DES ENSEIGNANT-E-S DU RENFORT PÉDAGOGIQUE

SEPTEMBRE 2012

## MANUEL D'UTILISATION



Département de la formation,  
de la jeunesse et de la culture  
Service de l'enseignement  
spécialisé et de l'appui à la  
formation

ECES  
Rue Cité-Devant 11  
1014 Lausanne





# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	5
<b>Chapitre 1:</b> RÉFÉRENTIELS ET MODÈLES THÉORIQUES	7
1.1 La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)	7
1.2 La classification québécoise: Processus de production du handicap (PPH)	8
1.3 Le Plan d'études romand (PER)	9
<b>Chapitre 2:</b> CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT	11
2.1 Partie A. Informations préalables	11
2.2 Partie B. Facteurs environnementaux: caractéristiques de l'environnement scolaire	11
2.3 Partie C. Situation de l'enfant/l'adolescent	12
<b>Chapitre 3:</b> L'INSTRUMENT	17
3.1. Choix des indicateurs	17
3.2. Structuration de l'instrument	22
<b>Chapitre 4:</b> FONDEMENTS ET MODALITÉS D'UTILISATION DE L'INSTRUMENT	23
4.1 Les fondements d'utilisation de l'instrument	23
4.2 Modalités d'utilisation de l'instrument	24
<b>Chapitre 5:</b> EXEMPLES D'UTILISATION	27
5.1. Marco	27
5.2. Salomé	40
5.3. Apports de l'instrument	47
CONCLUSION	49
BIBLIOGRAPHIE	51
GLOSSAIRE	53

# REMERCIEMENTS

*Cet instrument d'observation est né grâce aux questionnements d'enseignant-e-s spécialisé-e-s qui travaillent comme renfort pédagogique de l'ECES et qui se sont vus confronté-e-s à de nouvelles valeurs et injonctions politiques remettant en cause les pratiques pédagogiques habituelles. Un premier remerciement leur est dû. Ce travail n'aurait pas pu se faire sans Christiane Bauer-Lasserre, Francine Brocher Christin, Christine Gray et Serge Rickli qui nous ont accompagnées durant la réflexion et la construction de l'outil. Leurs interrogations, leurs remarques, leurs critiques constructives nous ont été précieuses.*

*Un second remerciement est à adresser aux institutions qui ont soutenu ce projet: la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP VD) et l'Ecole cantonale pour enfants sourds (ECES). Une convention de collaboration entre la responsable de l'UER de Pédagogie spécialisée, Chantal Tièche Christinat, et le directeur de l'ECES, George Hoefflin, a permis de dégager les ressources humaines nécessaires pour mener à bien ce projet. Déléguées par nos institutions respectives, nous avons ainsi pu promouvoir et assurer le suivi des travaux durant l'année 2011-2012.*

**VIVIANE GUERDAN**, professeure-formatrice, UER PS, HEP VD  
**LUCIA POLLI**, doyenne du renfort pédagogique, ECES

**Note des auteures:**

Cet instrument est à considérer comme une première édition, susceptible d'être ajustée au gré des remarques et suggestions des utilisatrices et utilisateurs.

# INTRODUCTION

Pour comprendre les raisons qui ont conduit des professionnels à souhaiter construire un instrument d'observation partagée à l'usage des enseignants, il nous faut nous reporter au contexte dans lequel le projet est né.

L'origine de ce projet est à rechercher dans les changements sociopolitiques qui ont marqué, depuis plusieurs années, le monde de l'éducation spécialisée, tant sur le plan international, que national ou cantonal. L'école est obligée de réinterroger ses valeurs, ses finalités, ses objectifs et donc ses pratiques compte tenu de nouveaux enjeux. Ces enjeux ont pour nom «Ecole pour tous», «Egalité des chances», «Intégration». Ils touchent bon nombre de pays dont la Suisse.

Sur le plan international, la *Déclaration de Salamanque* (Unesco, 1994) a marqué un tournant important en proclamant le droit des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux à une éducation dans le système scolaire ordinaire: «Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins». Tous les gouvernements sont exhortés à adopter le principe d'une «éducation pour tous» (p. VIII).

Au niveau suisse, la *Loi en faveur de l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand), entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2004, imposait aux cantons de lever toute forme d'inégalité de traitement: «Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques; ils encouragent l'intégration des enfants et des adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé» (art. 20).

A la recherche d'un cadre national pour les mesures de pédagogie spécialisée, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)<sup>1</sup> se devait de respecter cette obligation légale. *L'Accord intercantonal sur*

*la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007 repose sur le principe d'intégration: «Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires» (art. 2).

Avec ces enjeux naissait un important défi: celui des instruments à créer pour identifier les besoins individuels, déterminer les mesures de pédagogie spécialisée à mettre en place, adapter les pratiques. Dans sa volonté de doter les cantons d'un instrument commun, la CDIP chargea un groupe d'experts d'élaborer une *Procédure d'évaluation standardisée (PES)*<sup>2</sup> pour déterminer les besoins éducatifs particuliers chez des élèves «lorsqu'il apparaît que les mesures dispensées jusqu'ici dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes ou inappropriées» (*Terminologie uniforme*, CDIP, 2007). Cette procédure doit permettre d'accéder à des mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Le référentiel utilisé pour l'élaboration de cette procédure est la Classification internationale du fonctionnement, de la santé et du handicap, version pour enfant et adolescent (CIF-EA, OMS, 2007).

Sur le plan international, un même défi s'est posé: quels instruments utiliser pour accompagner le processus d'intégration scolaire? La CIF-EA, mais aussi la classification québécoise *Processus de production du handicap* (Fougeyrollas, 1998, 2010), se sont avérées pouvoir participer à l'élaboration de pratiques novatrices. Un Symposium International, organisé par le GIFFOCH<sup>3</sup>, intitulé «Handicap et classification: concepts, applications et pratiques professionnelles», qui s'est déroulé à Lausanne en septembre 2010, a fait le point sur l'état d'avancement des travaux entrepris dans divers pays. Cet événement a contribué à ouvrir de nouvelles perspectives concernant l'intervention d'enseignant-e-s spécialisé-e-s en milieu ordinaire.

1 Instance politique et juridiquement contraignante de coordination au niveau national. Pour plus d'information, voir le site <http://www.cdip.ch>

2 Pour plus d'informations, voir le site <http://www.csp.ch/pes>

3 Pour plus d'informations, voir le site [www.giffoch.org](http://www.giffoch.org)

C'est donc dans ce contexte que le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud a affirmé sa volonté de favoriser l'intégration scolaire dans une visée inclusive. De nouveaux postes d'enseignant-e-s spécialisé-e-s de Renfort pédagogique (rattachés à une structure cantonale existante, l'ECES) ont été créés avec pour objectifs de construire avec les enseignant-e-s des classes régulières des projets pédagogiques personnalisés et de soutenir scolairement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers afin de leur permettre une meilleure intégration dans leur groupe de pairs. Alors que, jusqu'il y a peu, les élèves handicapés étaient scolarisés dans des structures spécialisées, aujourd'hui l'intégration en classe régulière est prônée. Ceci a des conséquences sur la vie de l'élève, de la classe, des enseignant-e-s titulaires et des enseignant-e-s spécialisé-e-s qui doivent désormais collaborer et coopérer pour amener tous les élèves à apprendre dans les meilleures conditions possibles.

Le travail de l'enseignant de renfort pédagogique de l'ECES exige dès lors des compétences bien spécifiques: il se doit d'adopter une posture éco-systémique centrée sur les capacités, les ressources et les difficultés non seulement de l'élève mais aussi de l'environnement, tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la participation à la vie communautaire (pour ce qui nous concerne ici, l'école). Nous reviendrons plus loin sur le cadre théorique régissant cette posture (voir chapitre 1).

De nombreuses questions, issues de cette évolution, ont surgi: comment favoriser le changement de regard des enseignant-e-s pour passer d'une aide centrée sur les difficultés des élèves à une aide basée sur la prise en compte des élèves dans leur environnement? Que faut-il pour favoriser l'intégration, voire l'inclusion scolaire? Comment envisager les interventions? Comment observer le fonctionnement des élèves? Comment évaluer le niveau scolaire? Quels apprentissages viser pour les élèves? Comment construire, et sur quelles bases, un projet pédagogique adapté aux situations hétérogènes des élèves et tenant compte des possibilités d'aménagement de l'environnement? Comment aider les enseignant-e-s de renfort pédagogique à élaborer des interventions dans ce contexte complexe de la classe régulière en collaboration avec les enseignant-e-s titulaires? Est-il possible d'adopter un langage commun?

Dans ce contexte de profonds changements marquant l'école et avec ces questions à l'esprit, nous souhaitons doter les enseignant-e-s de renfort pédagogique d'un outil contri-

buant au changement de regard, permettant de relever et noter ce qui serait de nature à ouvrir le dialogue avec les enseignant-e-s titulaires, favorisant la construction de projets concertés portant sur des propositions d'aménagements pédagogiques adaptés aux besoins des élèves dans leur classe. Par cet outil, notre intention était de répondre aux nouveaux défis posés par les textes légaux et déclaratifs.

Le travail a comporté plusieurs étapes. Une première étape a consisté à élaborer une grille d'observation basée sur la CIF-EA et sur le PPH avec l'intention de développer un instrument qualitatif et non quantitatif. Puis, un cours de formation continue, au printemps 2011, animé par Viviane Guerdan, a permis aux enseignant-e-s de renfort pédagogique de mieux se familiariser avec les deux classifications. A l'automne 2011, un questionnaire semi-directif fut adressé à ces enseignant-e-s de renfort pédagogique, suivi de deux entretiens semi-dirigés menés avec ceux qui se mirent à disposition pour y participer. Un travail plus intense put alors démarrer entre trois enseignant-e-s spécialisé-e-s de renfort pédagogique, la doyenne du renfort pédagogique de l'ECES et la professeure-formatrice de la HEP Vaud, en vue d'améliorer la grille et de répondre aux besoins de la pratique. Suite aux remarques et propositions émanant du groupe, l'outil a été enrichi de nouvelles catégories et des éléments du Plan d'études romand (PER, CIIP, 2010) lui ont été adjoints. La phase finale a consisté en une expérimentation sur le terrain afin d'aboutir à un outil opérationnel. Parallèlement, Viviane Guerdan et Lucia Polli rédigeaient ce *Manuel d'utilisation*, destiné à l'ensemble des enseignant-e-s de renfort pédagogique de l'ECES.

Le manuel est composé de cinq chapitres. Le premier est consacré aux référentiels et modèles théoriques sur lesquels s'est construit l'instrument. Le second explique comment se sont opérées l'élaboration de l'instrument et sa segmentation en trois parties. Le troisième présente l'instrument lui-même et les indicateurs retenus pour guider les enseignant-e-s dans leurs observations en classe. Le quatrième se centre sur les fondements et les modalités d'utilisation de l'instrument. Le dernier chapitre fournit deux exemples illustrant l'usage qui peut en être fait. Le manuel se termine par une conclusion démontrant en quoi cet instrument répond aux défis actuels posés par l'école.

# RÉFÉRENTIELS ET MODÈLES THÉORIQUES

L'instrument a été construit à partir du cadre conceptuel de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, version pour enfants et adolescents (CIF-EA, OMS, 2007) et de la Classification québécoise *Processus de production du handicap* (PPH, Fougeyrollas et al., 1998). Nous nous sommes également référées au *Plan d'études romand* (PER, CIIP, 2010) pour y intégrer les données relevant des «Capacités transversales» et de la «Formation générale».

Une présentation de ces référentiels contribuera à éclairer la nature de l'instrument créé.

### 1. 1. La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)

La *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, version pour enfants et adolescents (CIF-EA) a été conçue pour documenter les caractéristiques de la santé et du fonctionnement de l'enfant et de l'adolescent en développement et l'influence des environnements qui l'entourent.

Elle repose sur l'intégration de deux modèles: le «modèle médical» dans lequel le handicap est perçu comme un problème de la personne, conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un autre problème de santé, qui nécessite des soins médicaux fournis sous forme de traitement individuel par des professionnels et le «modèle social» dans lequel le handicap est perçu comme étant principalement un problème créé par la société, exigeant que des mesures soient prises en termes d'action sociale pour introduire des changements environnementaux (CIF-EA, p. 19-20). La classification se réclame d'une vision bio-psycho-sociale du fonctionnement qui est de toute importance: elle nous offre un nouvel éclairage sur le handicap et dès lors sur notre responsabilité d'acteur social. Ce modèle nous invite à voir le handicap «comme le résultat de la relation complexe entre le problème de santé et les facteurs personnels d'une personne, et des facteurs externes qui

représentent les circonstances dans lesquelles vit cette personne. C'est pourquoi des environnements différents peuvent avoir un impact très variable sur une personne donnée présentant un problème de santé donné» (CIF-EA, p. 17). Pour l'OMS, le handicap est un processus interactif et évolutif: «C'est l'interaction entre les caractéristiques de la santé et les facteurs contextuels qui produit le handicap. Dans ces circonstances, il ne faut pas réduire les individus à leur handicap ni les caractériser uniquement en fonction de leurs déficiences, des limitations de leur activité ou des restrictions de leur participation» (CIF-EA, p. 267).

Cette conception nous oblige à porter une attention toute particulière aux facteurs environnementaux, lesquels jouent un rôle important dans le processus de fonctionnement et de développement de l'individu. La CIF nous invite à porter nos efforts sur l'amélioration de l'environnement physique, social et psychologique. «Les changements environnementaux sont nécessaires pour permettre aux personnes handicapées de participer pleinement à tous les aspects de la vie sociale. La question est donc de l'ordre des attitudes ou de l'idéologie; elle nécessite un changement social» (CIF-EA, p. 20).

Ce référentiel était un incontournable dans notre recherche de construction d'un instrument d'observation. Nous y étions incitées par l'OMS elle-même, laquelle affirme: «La CIF peut aider à identifier à quoi tient le principal problème du handicap: l'environnement qui crée une barrière, l'absence d'un facilitateur, la capacité limitée de l'individu lui-même ou toute combinaison de ces facteurs. Grâce à ces éclaircissements, il est possible de cibler convenablement les interventions ainsi que de suivre et de mesurer leurs effets sur les niveaux de participation» (CIF-EA, p. 268).

Le système classificatoire permet en effet d'analyser les situations relatives au fonctionnement humain en centrant son attention tant sur le sujet que sur les facteurs contextuels. Concernant le sujet, l'observateur est invité à porter son regard sur trois composantes: l'*Organisme*, qui comprend deux classifications, une pour les fonctions des systèmes organiques et une pour les structures anatomiques; les *Activités*

et *Participation* qui couvrent la gamme complète des domaines définissant les aspects du fonctionnement. Les facteurs contextuels, eux, comprennent à la fois des *Facteurs personnels* et des *Facteurs environnementaux*, qui peuvent faire obstacle ou au contraire faciliter le fonctionnement du sujet. Chacune de ces composantes est constituée de divers domaines, à l'intérieur desquels l'OMS a identifié des catégories, qui sont des unités de classification. Ceux et celles qui désirent documenter les caractéristiques de la santé et du fonctionnement d'un enfant ou d'un adolescent se référeront à ces catégories, qui représentent autant de points de repères permettant d'enregistrer puis comprendre les problèmes manifestés par cet enfant ou adolescent. Pour construire notre instrument, nous avons pris appui sur ces composantes et catégories, comme nous le démontrerons au chapitre 2.

### 1. 2. La classification québécoise : Processus de production du handicap (PPH)

Un second référentiel était incontournable : la Classification québécoise *Processus de production du handicap* (PPH). Ce modèle adopte, lui aussi, une vision interactionniste : « Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) » (Fougeyrollas, 1998, p. 140). Il est à noter que Fougeyrollas « distingue le phénomène général du « handicap », comme champ de réalité qui motive le développement et l'utilité de cette classification et de son modèle explicatif, d'avec le concept « situations de handicap » défini dans le modèle comme mesure de réalisation réduite ou perturbée des habitudes de vie ». (Fougeyrollas, 2010, p. 153). Prenons un exemple : une personne paraplégique sera en situation de handicap devant une rampe d'escalier alors qu'elle ne le sera pas devant un ascenseur : le « handicap » dépend des conditions environnementales. On ne peut dire que cette personne est « handicapée », mais en « situation de handicap » à des moments donnés de sa vie quotidienne. Pour utiliser un exemple plus proche du monde scolaire, un élève présentant une grave dyslexie est en situation de handicap lorsqu'il doit lire un texte mais ne l'est pas lorsque l'enseignant-e donne des explications orales à la classe.

Se réclamant d'un modèle anthropologique, le PPH n'établit pas de différence entre le développement d'une personne « handicapée » et celui d'une personne « valide » : « Le

processus de production du handicap n'est pas une réalité autonome séparée d'un modèle générique du développement humain [...] il met plutôt en jeu une variation de possibilités ouvertes par des relations dynamiques entre des variables biologiques, fonctionnelles, culturelles et physiques [...] » (Fougeyrollas, 2010, p. 148). Cette conception « s'inscrit dans une perspective globale, holistique, systémique, écologique et de déstigmatisation », comme le rappelle Fougeyrollas (1998, p. 11), qui a fondé la création d'une classification applicable à tous.

Ici aussi, comme dans la CIF, le cadre théorique insiste sur le fait que les changements sont possibles dans le temps et selon les contextes, « non pas en se concentrant exclusivement sur les composantes personnelles comme l'ont fait le modèle biomédical classique et souvent celui de la réadaptation ou de l'adaptation centrée sur la modification de l'individu, mais en déconstruisant le processus de production de l'exclusion sociale » (Fougeyrollas, 1998, p. 21). Une dynamique de changement est toujours possible : « Il s'agit alors de modifier l'organisation socio-économique, d'agir sur les attitudes et les représentations sociales, de développer la mise en œuvre des perspectives de design universel, de rendre disponibles les ressources et services adaptés et compensateurs des différences fonctionnelles et d'adapter les modes de réalisation des habitudes de vie » (Fougeyrollas, 1998, p. 21). Les changements politiques, les nouveaux financements de programme, les attitudes du réseau social sont déterminants.

Tout comme la classification internationale de l'OMS, le PPH nous oblige à prendre en considération non seulement les variables liées au sujet mais également les variables environnementales dans une perspective d'assurance de l'exercice des droits et de l'égalité humaine. Le système classificatoire du PPH distingue trois grandes dimensions intrinsèques à tout être humain : les *Facteurs personnels* (composés des « systèmes organiques », des « aptitudes » et des « facteurs identitaires »), les *Habitudes de vie* et les *Facteurs environnementaux* (à interroger dans leur rôle de facilitateurs ou d'obstacles à la réalisation des habitudes de vie). Comme la CIF, le PPH fournit une nomenclature pour chacune de ces dimensions et leurs composantes, permettant de documenter la compréhension d'un problème manifesté par un enfant ou un adolescent.

Ce référentiel est complémentaire à celui de la CIF. Son modèle conceptuel explicatif et son système classificatoire permettent, eux aussi, de prendre en compte l'ensemble des variables en jeu et évitent de considérer les

personnes comme responsables des conséquences de leurs différences. Le PPH, tout comme la CIF, nous amène à dépasser une vision médicale du handicap, axée sur l'enfant ou l'adolescent et ses déficits, pour envisager leurs difficultés comme une résultante possible de l'interaction entre leurs propres caractéristiques biologiques et fonctionnelles et l'environnement.

Les deux classifications offrent un cadre permettant de récolter des informations à des fins d'évaluation des aptitudes des enfants et adolescents et de leurs besoins; elles permettent l'identification des mesures à mettre en place pour l'élève. Elles favorisent l'organisation des observations et leur partage en équipe grâce à un langage commun. La CIF et le PPH ont été une source d'inspiration nous permettant de construire une grille d'observation et d'évaluation qualitative et descriptive des comportements observables, adaptée au contexte de travail des Renforts pédagogiques (voir chapitre 2 et 3).

### 1. 3. Le Plan d'études romand (PER)

Dans notre grille, nous avons souhaité introduire une partie du Plan d'études romand (PER), étant donné que notre terrain de travail est l'école ordinaire et que toute école romande a le devoir de se référer, pour ses activités, au programme scolaire défini par les autorités intercantionales. Le PER est construit par cycles pour les apprentissages disciplinaires et comporte deux entrées transversales à toute discipline et cycle: les capacités transversales et la formation générale.

Les *capacités transversales* permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et contribuent à faciliter la régulation de ses apprentissages. Elles sont liées à son fonctionnement face à une acquisition et aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche. Ces capacités sont mobilisées dans des situations contextualisées. Elles entretiennent entre elles des liens de complémentarité\*, elles peuvent être d'ordre social ou individuel et s'appliquent à tout domaine de formation. Le PER envisage cinq grands champs: la *collaboration*, la *communication*, les *stratégies d'apprentissage*, la *pensée créatrice* et la *démarche réflexive*.

La *formation générale* relève les apports qui n'émargent pas uniquement des disciplines scolaires et met en évidence l'importance d'initier les élèves à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations, à l'argumentation, au débat. Elles visent le développement de la connaissance de soi pour agir et faire des choix, la prise de conscience

des diverses communautés, le développement d'une attitude d'ouverture aux autres et d'une attitude responsable et active. Le PER structure la formation générale en cinq thématiques: les *MITIC*, la *santé et le bien-être*, les *choix et projets personnels*, le *vivre ensemble et l'exercice de la démocratie* et en dernier les *interdépendances* (sociales, économiques, environnementales).

Dans la création de la grille, nous avons introduit des éléments tirés de ces deux dimensions du PER, et cela pour plusieurs raisons. En premier lieu, ces capacités transversales s'exercent dans tous les domaines de la vie scolaire de l'élève et sont donc intéressantes à évaluer et à développer chez l'élève présentant souvent des difficultés d'apprentissage. Elles peuvent aussi faire l'objet d'un projet pédagogique en deçà des apprentissages disciplinaires, couramment et aisément enseignés et évalués dans le contexte de l'école (l'école régulière possède déjà des outils pour l'évaluation des compétences disciplinaires). En second lieu, notre expérience en tant que renfort pédagogique au sein des classes régulières du canton de Vaud nous a montré que notre intervention repose souvent sur des aspects décrits dans cette partie du plan d'étude. En troisième lieu, les éléments constitutifs des compétences transversales et de la formation générale ont été introduits dans le plan d'étude avec l'entrée en vigueur du PER<sup>4</sup>. Dès lors, nous avons estimé d'autant plus important de les prendre en considération dans les observations et les évaluations qui sont demandées à l'enseignant-e spécialisé-e qui intervient dans une classe.

<sup>4</sup> Auparavant, chaque canton avait son plan d'étude; l'introduction d'objectifs transversaux à toute discipline est une nouveauté pour l'enseignant romand.



## Chapitre 2

# CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT

L'instrument a été construit à partir des référentiels présentés au chapitre précédent. Il s'agissait de procurer aux enseignant-e-s un outil les incitant à focaliser leurs observations sur les deux dimensions fondamentales des modèles fondant la CIF-EA et le PPH: le fonctionnement du sujet et les facteurs environnementaux pouvant l'influencer. Et ceci, tout en intégrant les données du PER.

Deux parties distinctes constituent l'essentiel de l'outil: une partie centrée sur les facteurs environnementaux liés au contexte scolaire, permettant d'interroger le rôle de ceux-ci en termes soit d'obstacles soit de facilitateurs (partie B); une autre centrée sur la situation de l'enfant/l'adolescent, qui est analysée en regard de ce qui peut faire obstacle ou au contraire de ce qui peut faciliter le fonctionnement du sujet (partie C). Ces deux parties sont précédées d'une partie destinée à fournir les informations nécessaires à la compréhension du contexte dans lequel l'observation et l'évaluation se déroulent (partie A).

A signaler encore que le lecteur trouvera dans le glossaire des précisions sur les concepts utilisés; ils sont indiqués dans le texte par un «\*».

### 2.1. Partie A: Informations préalables

Cette partie comporte des rubriques qui permettent d'enregistrer des informations de base: les données relatives à l'enfant/adolescent (nom et prénom, langues connues, année et lieu de scolarisation, mesures mises en place d'ordre scolaire ou non scolaire), ainsi que les données

liées au contexte de l'observation/évaluation (personne ayant fait la demande, attentes et demande de l'équipe vis-à-vis du renfort pédagogique\*, dates et périodes d'observations, nom et prénom de l'enseignant-e de renfort pédagogique). Une attention particulière doit être portée aux raisons de la demande de renfort pédagogique ainsi qu'aux attentes des partenaires vis-à-vis de l'intervention de l'enseignant-e spécialisé-e. Connaître l'origine de la demande permet souvent d'intervenir là où le besoin est ressenti et de discuter des priorités d'intervention. Toute observation et évaluation n'est pertinente que si elle est considérée en tant qu'« arrêt sur image ». C'est une « photo » de l'élève et ne représente en aucun cas un état figé dans le temps, raison pour laquelle il est important de dater les observations et les hypothèses.

### 2.2. Partie B: Facteurs environnementaux (caractéristiques de l'environnement scolaire)

Cette partie de la grille comporte 7 catégories, construites en considérant les facteurs environnementaux qui peuvent influencer le développement et la participation des élèves à l'école. Elles ont été définies et choisies à partir de la nomenclature de la CIF-EA et du PPH et complétées par les connaissances propres au champ de la pédagogie.

Les tableaux ci-dessous présentent ces catégories (1<sup>re</sup> colonne) et leurs correspon-

Catégories	Références CIF-EA	Références PPH
Système scolaire	e 585 e 465	Facteurs environnementaux: 1.1.5, 1.2.2
Etablissement	e 160	Facteurs environnementaux: 2.2.1
Classe	e 150 e 215, 240, 250, 260	
Aide technique	e 110, 115, 120, 125	Facteurs environnementaux: 2.2.3
Enseignement	e 130	Facteurs environnementaux: 1.1.5.2.3
Réseau professionnel	e 340, 355, 360 e 440, 450, 455	
Entourage	e 310, 315, 320, 325 e 410, 415, 420, 425	Facteurs environnementaux: 1.2.1

dances avec le référentiel de l’OMS (2<sup>e</sup> col.) et de la classification québécoise (3<sup>e</sup> col.).

Les références CIF-EA renvoient à une lettresuivie d’un chiffre. En effet, l’OMS utilise des préfixes pour distinguer les différentes composantes de la nomenclature (ici le *e* signifie qu’il s’agit de la composante des facteurs environnementaux) et des codes numériques pour décrire les catégories et sous catégories.

Les références PPH renvoient à la dimension de la nomenclature concernant les *Facteurs environnementaux* (indiquée en toutes lettres et non par un préfixe comme dans la CIF). Les chiffres désignent les unités de classification constitutives de la nomenclature.

### 2. 3. Partie C: Situation de l’enfant/l’adolescent

Cette troisième partie de la grille comporte 6 catégories, construites en considérant les domaines de développement et de formation des enfants et adolescents. Ces catégories sont subdivisées en sous catégories définies à partir de la nomenclature de la CIF-EA et du PPH ainsi qu’à partir des *Capacités transversales* du PER et des visées de la *Formation générale*. Des connaissances pédagogiques et psychologiques issues de travaux scientifiques permettent de compléter les données tirées des référentiels cités.

Les catégories retenues sont les suivantes:

- ⇒ **Corps**: sensorialité et fonctionnement somatiques
- ⇒ **Corps**: mouvement et fonctionnement psychomoteur
- ⇒ **Cognition\***: fonctionnement mental et apprentissages
- ⇒ **Communication et langage**
- ⇒ **Rapport à soi\***: conscience et affirmation de soi\*, affects\* et comportement
- ⇒ **Rapport aux autres**: relations et interactions

Les tableaux ci-après présentent ces catégories et sous-catégories (1<sup>re</sup> colonne) et leurs correspondances avec le référentiel de l’OMS (2<sup>e</sup> col.), de la classification québécoise (3<sup>e</sup> col.) et du Plan d’études romand (4<sup>e</sup> col.).

Les références CIF-EA renvoient à une lettresuivie d’un chiffre. Le préfixe *b* rappelle qu’il s’agit de la composante *Fonctions organiques*, le préfixe *d* de la composante *Activités et Participation*. Les codes numériques concernent les catégories et sous catégories de la nomenclature. Les références PPH renvoient aux dimensions de la nomenclature concernant le *Système organique* et les *Aptitudes*. Les chiffres désignent les unités de classification constitutives de la nomenclature. Les références PER renvoient aux *Capacités transversales* indiquées par les lettres CT et à la *Formation générale* indiquée par les lettres FG.

#### CORPS : SENSORIALITÉ ET FONCTIONNEMENT SOMATIQUE

Catégories	Références CIF-EA	Références PPH
Fonctions vestibulaires*	b 2350, 2351, 2352	
Fonctions tactiles	b 265	Aptitudes: 4.3.5
Fonctions visuelles	b 2100, 2101, 2102	Système organique: 3 Aptitudes: 4.3.1.1 à 4.3.1.12
Fonctions auditives	b 230	Aptitudes: 4.3.2 Système organique: 2
Fonctions proprioceptives*, sensorielles* associées à la température et autres stimuli, à la douleur	Fonctions proprioceptives*: b 260 Fonctions sensorielles associées à la température et à d’autres stimuli: b 270 Sensation de douleur: b 280	Aptitudes: 4.1, 4.2, 4.3
Autres fonctions sensorielles: du goût, de l’odorat	Goût: b 250 Odorat: b 255	Aptitudes: 4.3.3, 4.3.4
Etat de vigilance* et sommeil	Fonctions de la conscience: b 110 Fonctions du sommeil: b 134	Aptitudes: 1.1.1, 1.1.2
Fonctions du système respiratoire, du système digestif	Système respiratoire: b 440, 450, 455, 460 Système digestif: b 510, 515, 525, 530, 535	Aptitudes: 4.1, 6.1, 6.2, 7 Système organique: 5

#### REMARQUES:

Les catégories de ce domaine relèvent des «perceptions sensorielles\*» à distinguer des «perceptions intentionnelles\*» qui élargent de la «cognition\*» et des «sensations» qui concernent le «rapport à soi\*».

Certains de ces items concernent plus particulièrement des élèves polyhandicapés\* (comme par exemple l’état de vigilance\* et sommeil ou encore les fonctions du système respiratoire, du système digestif).

## CORPS : MOUVEMENT ET FONCTIONNEMENT PSYCHOMOTEUR

Catégories	Références CIF-EA	Références PPH	Références PER (CT et FG)
Mouvements et mobilité	Changer la position du corps : d 410, 420 Porter, déplacer et manipuler des objets : d 430, 435, 440, 445, 446 Marcher et se déplacer : d 450, 455, 460, 465.	Aptitudes : 5.3, 5.4, 5.5	
Coordination motrice* et praxies*	Fonctions mentales relatives aux mouvements complexes : b 176 Fonctions liées au mouvement : b 760, 761, 770	Aptitudes : 5.6	
Contrôle neuromoteur* et psychomoteur*	Fonctions des articulations, des muscles : b 710, 730, 735, 740 Maintenir la position du corps : d 415 Fonctions liées au mouvement involontaire : b 750, 755, 765 Fonctions psychomotrices : b 1470, 1471, 1472.	Aptitudes : 5.1, 5.2	
Dominance latérale*	Fonctions psychomotrices : b 1473, 1474		
Soins personnels	Se laver : d 510 Aller aux toilettes : d 530 S'habiller : d 540 Manger et boire : d 550, 560	Habitudes de vie : 3	Santé et bien-être : reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre (FG)

### REMARQUES :

Bien qu'il existe des liens étroits entre sous-catégories, celles-ci sont dissociées pour permettre un relevé plus fin des faits d'observation. Ainsi, si un enfant présente des difficultés au niveau de l'écriture, il se peut que celles-ci soient dues à des problèmes de neuro-motricité et/ou de tonus\* musculaire, et non à des difficultés de motricité fine.

Le découpage des catégories respecte celui présent dans la CIF-EA, et aussi celui des psychomotricien-ne-s qui s'attachent à évaluer la présence d'éventuels troubles psychomoteurs. Parmi ces troubles :

- les troubles du mouvement intentionnel et de la coordination motrice\* (dans lesquels on peut isoler les dyspraxies de développement – allant de la simple lenteur dans les activités motrices à l'incapacité totale d'apprendre certains gestes – et les dysgraphies allant de l'altération de l'écriture, aux troubles spatiaux ou syntaxiques à la répugnance à écrire);
- les troubles du tonus\* musculaire (dans lesquels on distingue les dystonies ou contractions musculaires anormales et inadaptées, les syncinésies – qui sont des contractions ou mouvements intéressant un ou plusieurs groupes musculaires et qui apparaissent dans des régions non concernées par l'exécution du mouve-

ment premier –, les paratonies qui sont des anomalies du tonus\* de fond consistant en une impossibilité à réaliser sur commande la résolution musculaire);

- les mouvements psychomoteurs anormaux tels que tics et stéréotypies\* motrices;
- les troubles de la dominance latérale (Albaret, 2001).

Dans leur investigation, les psychomotricien-ne-s incluent la conscience du corps et le schéma corporel\*. Quant à nous, nous avons pris le parti d'intégrer cette dimension dans le domaine « Rapport à soi\* : conscience et connaissance de soi ». De même, dans notre outil, la dimension de l'organisation de l'espace, du temps et avec les objets est répartie entre le domaine « Cognition\* : fonctionnement mental et apprentissages » et le domaine « Rapport à soi\* : conscience et connaissance de soi ».

## COGNITION\* : FONCTIONNEMENT MENTAL ET APPRENTISSAGES

Catégories	Références CIF-EA	Références PPH	Références PER (CT et FG)
Perceptions intentionnelles*	Regarder: d 110 Ecouter: d 115 Utilisation des autres organes des sens pour percevoir des stimuli: d120 Fonctions perceptuelles: b156	Système organique: 5.3 Aptitudes: 4.3.1. 13 à 4.3.1.23	
Attention	Fonctions de l'attention: b140 Fixer son attention: d160 Diriger son attention: d161	Aptitudes: 1.1.3	
Mémoire	Fonctions de la mémoire: b 144	Aptitudes: 1.2	
Pensée* et raisonnement	Fonctions de la pensée*: b 1600, 1601, 1602, 1603 Fonctions cognitives* de base: b 163 Fonctions cognitives* de niveau supérieur: b 1640 Penser: d 163	Aptitudes: 1.3	
Pensée divergente* et résolution de problèmes	Ouverture aux expériences: b1264 Flexibilité cognitive: b1643 Résolution de problème: b1646 Résoudre des problèmes: d175	Aptitudes: 1.3	Pensée créatrice: développement de la pensée divergente*; concrétisation de l'inventivité (CT)
Stratégies d'apprentissage* (cognitives*, affectives*, organisationnelles*, de gestion des ressources*); processus et connaissances métacognitives*	Fonctions cognitives* de niveau supérieur: b 1641, 1642, 1645 Prendre des décisions: d177		Stratégies d'apprentissage*: gestion d'une tâche, acquisition de méthodes de travail, choix et pertinence de la méthode, développement d'une méthode heuristique (CT) Démarche réflexive: élaboration d'une opinion personnelle; remise en question et décentration de soi (CT)
Apprentissages (acquisition et utilisation de connaissances)	Orientation par rapport au temps, au lieu, aux objets: b1140, 1141, 1143 Copier: d 130 Répéter, imiter: d 135 Agir sur des objets, apprendre en jouant: d 131 Acquérir des concepts et des connaissances: d 137 Lire: d 140, d 166 Ecrire: d 145, d 170 Calculer: d 150, d 172		Utiliser les outils informatiques et multimédias (FG: MITIC)
Réalisation de tâches et routines (accomplissement d'actions simples ou complexes)	Entreprendre une tâche unique/des tâches multiples: d 210, 220 Effectuer la routine quotidienne: d 230		

### REMARQUE:

Tout acte perceptif s'inscrit dans une activité mentale, de raisonnement ou de résolution de problèmes, raison pour laquelle les perceptions intentionnelles\* sont insérées dans la dimension cognitive. Pour rappel, le terme cognition\* englobe tout autant l'acte

perceptif, que la mémorisation, le raisonnement ou la résolution de problèmes. La perception est donc indissociable de la cognition\*; elle se différencie de la sensorialité par le fait d'être une information traitée par le système nerveux central au niveau du cortex cérébral.

## COMMUNICATION ET LANGAGE

Catégories	Références CIF-EA	Références PPH	Références PER (CT et FG)
<b>Voix et parole</b>	Fonctions de la voix et de la parole: b 310, 320, 330, 340	Aptitudes: 2.1	
<b>Communication</b>	Recevoir des messages: d 310, 315, 320, 325 Produire des messages: d 330, 331, 332, 335, 340, 345 Obtenir des informations: d 132 Conversation: d 350, 355	Aptitudes: 2.2, 2.3	Communication: analyse des ressources, exploitation des ressources, circulation de l'information (CT)
<b>Langage</b>	Fonctions mentales du langage: b 167 Acquérir le langage: d 133, d 134	Aptitudes: 2.3.2.1.1/2/3, 2.3.2.1.4.1/2, 2.4	Communication: codification du langage (CT)

### REMARQUE:

Pour classer une observation il s'agit d'être attentif au sens du comportement. Ainsi, une absence de réaction à une demande ne signifie pas nécessairement que l'élève n'a pas

compris le message; il se peut qu'il ne veuille pas s'exécuter, en une quête d'affirmation de soi\*. Dans ce cas, le comportement ne serait pas à inscrire sous « Communication et langage » mais sous « Rapport à soi\* ».

## RAPPORT A SOI\* : CONSCIENCE ET AFFIRMATION DE SOI\*, AFFECTS\* ET COMPORTEMENTS

Catégories	Références CIF-EA	Références PPH	Références PER (CT et FG)
<b>Conscience et affirmation de soi* (identité de soi)</b>	Orientation par rapport à soi*: b 11420 Confiance: b1266 Expérience de soi-même: b 1800	Aptitudes: 3.2.1, 3.3.8	Collaboration: connaissance de soi (CT) Pensée créatrice: reconnaissance de sa part sensible (CT) Choix et projets personnels (FG)
<b>Conscience et connaissance de son corps (schéma corporel* et sensations associées aux fonctions organiques)</b>	Orientation par rapport à l'espace: b 1144 Expérience de son propre corps: b 1801 Sensations: – associées à l'œil et ses annexes: b220; – associées à l'audition et aux fonctions vestibulaires*: b 240; – de douleur: b 280; – associées aux fonctions respiratoires: b 460; – associées au système digestif: b 535; – relatives aux fonctions des muscles et aux fonctions motrices: b780	Aptitudes: 1.1.4.1, 1.1.4.2, 4.1, 4.2, 4.3	
<b>Energie psychique, émotions*, pulsions (expression et contrôle)</b>	Fonctions de l'énergie et des pulsions: b 130 Fonctions émotionnelles: b 152	Aptitudes: 3.1.1, 3.2.1, 3.3.12, 3.3.13	Pensée créatrice: reconnaissance de sa part sensible (CT)
<b>Comportements adaptés</b>	Prédispositions et fonctions intrapersonnelles: b 125 Gérer le stress et autres exigences psychologiques: d 240 Gérer son comportement: d 250 Veiller à sa sécurité: d 571	Aptitudes: 3.3.1, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.9	Collaboration: connaissance de soi (CT)

### REMARQUE:

La sous-catégorie « conscience et connaissance de son corps » comporte des indicateurs relevant des *sensations* à distinguer des *perceptions sensorielles\** mentionnées pour le « Corps: sensorialité et fonctionnement somatique ». En effet, tandis que ces dernières sont inférées par l'observateur des comportements du sujet, les *sensations*, elles,

sont de l'ordre de la conscience qu'en a le sujet. Fougeyrollas (1998, p. 85) opère bien cette distinction lorsqu'il différencie la « réception » de l'« interprétation d'information sur les éléments provenant de l'environnement ou de son corps ». Dans le domaine du « Rapport à soi\* », c'est ce second cas de figure qui prévaut (les termes « ressentir », « se sentir », utilisés par Fougeyrollas, traduisent cette idée).

## RAPPORT AUX AUTRES : RELATIONS ET INTERACTIONS

Catégories	Références CIF-EA	Références PPH	Références PER (CT et FG)
Conscience des autres et attitudes vis-à-vis d'eux	Orientation par rapport aux autres: b 11421 Extraversion: b 1260 Fiabilité: b 1267 Interactions de base avec autrui: d 7100, 7101, 7102, 7105, 7106	Habitudes de vie: 7.2	Collaboration: prise en compte de l'autre (CT)
Interactions avec les autres	Fonctions psychosociales globales: b 122 Amabilité: b 1261 Aborder des personnes: d 2502 Interactions de base avec autrui: d 7103, d71040, 71041 Interactions complexes avec autrui: d 720	Aptitudes: 3.3.6, 3.3.8, 3.3.11	Collaboration: prise en compte des autres; action dans le groupe (CT)
Relations interpersonnelles	Relations particulières avec autrui: d 730, 740, 750, 760, 770	Aptitudes: 3.2.3, 3.3.6, 3.3.7 Habitudes de vie: 8.2, 8.3	
Participation sociale	Entreprendre et mener à terme une tâche unique, des tâches multiples en groupe: d 2103, 2203 S'occuper des autres: d 660 Récréation et loisirs: d 920 Vie politique et citoyenneté: d 950	Aptitudes: 3.2.5, 3.3.11, 3.3.16	Collaboration: action dans le groupe (CT) Vivre ensemble et exercice de la démocratie (FG)

### REMARQUE:

La catégorie « Rapport aux autres » entretient des liens étroits avec celle du « Rapport à soi\* ». A ce titre, il est parfois malaisé de classer un comportement en départagent ce qui est de l'ordre du « Rapport aux autres » et ce qui est de l'ordre du « Rapport à soi ». Une observation peut

renvoyer aux deux. Ainsi, un enfant/adolescent ne se mêlant pas à ses pairs peut faire penser à un manque d'habileté à nouer des relations sociales et/ou à une difficulté d'affirmation de sa propre identité. Les deux classifications sont complémentaires; l'observateur a dès lors intérêt à considérer les deux conjointement.

## Chapitre 3

# L'INSTRUMENT

### 3.1. Choix des indicateurs

Pour chacune des catégories présentées au chapitre 2, des indicateurs ont été déterminés pour guider l'observation. Le choix de ces indicateurs s'est opéré en prenant appui sur les dimensions opérationnelles fournies par les trois référentiels cités précédemment : la CIF-EA, le PPH et le PER. Des mises en lien ont été effectuées, des regroupements opérés pour

aboutir à des propositions adaptées aux réalités professionnelles des enseignant-e-s.

#### Partie B: Les indicateurs de l'environnement scolaire

Chacune des 7 catégories constitutives des facteurs environnementaux comporte des indicateurs choisis en fonction de leur pertinence pour la pratique pédagogique. Nous les présentons ci-dessous.

#### FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

<b>Système scolaire</b> Lois, dispositifs, règlements, services, normes sociales, etc.
<b>Etablissement</b> Contexte géographique, architecture, projet d'établissement, charte, ressources à disposition, services de soutien aux enseignants (PPLS, médiateur, supervision, etc.), expériences antérieures d'intégration, etc.
<b>Classe</b> Emplacement dans l'établissement, adaptation de l'environnement (locaux, lumière, son, espace, mobilier), configuration de la classe, grandeur du groupe, accessibilité du matériel, etc.
<b>Aide technique</b> Nutrition, médication, mobilité, communication, transports, etc.
<b>Enseignement (enseignant titulaire, spécialiste, de renfort, aide à l'enseignant)</b> a. Expériences antérieures de l'enseignant-e-s titulaire-s avec des élèves ayant des besoins particuliers b. Matériel utilisé, pédagogies développées (frontale*, coopérative*, de projet*, par plan de travail*, institutionnelle*, de la réussite*, etc.), didactiques, style d'enseignement*, enseignement différencié*. c. Adaptations du programme et des objectifs à atteindre, adaptation des évaluations certificatives d. Temps de concertation entre enseignant-e-s, disponibilité
<b>Réseau professionnel</b> a. Professionnels de la santé et du social (PPLS, thérapeutes, spécialistes, médecins, éducateurs, etc.) b. Participation des parents c. Fonctionnement : relations, attitudes, communication des informations, rythme des concertations, etc. d. Impact, effet du réseau e. Autres
<b>Entourage</b> Soutiens, relations et attitudes : a. de la famille et des proches b. des pairs et des amis c. autres personnes

## Partie C: Les indicateurs du fonctionnement de l'enfant/adolescent

Chacune des 7 catégories identifiées pour décrire le fonctionnement du sujet dans les divers domaines de développement et de for-

mation comporte des indicateurs choisis en fonction de leur pertinence pour la pratique. Nous les présentons ci-dessous.

Les caractères italiques sont réservés aux items extraits du PER.

### CORPS: SENSORIALITÉ ET FONCTIONNEMENT SOMATIQUE

<b>Fonctions vestibulaires*</b> De position, de l'équilibre, du mouvement
<b>Fonctions tactiles</b> Perception des surfaces, de leur texture; hyper- ou hyposensibilité
<b>Fonctions visuelles</b> Acuité visuelle; vision distante, proche; sensibilité à la lumière; vision des couleurs, des contrastes.
<b>Fonctions auditives</b> Perception sonore, discrimination des sons, localisation de la source du son, discrimination du langage parlé.
<b>Fonctions proprioceptives*, sensorielles* associées à la température et autres stimuli, à la douleur</b> Perception de la position des parties du corps; perception des stimuli liés à la température, aux vibrations, à la pression; sensation de douleur généralisée ou localisée dans une ou plusieurs parties du corps (blessure).
<b>Autres fonctions sensorielles*: du goût, de l'odorat</b> Perception de l'amer, du sucré, de l'acide, du salé; perception des odeurs.
<b>Etat de vigilance* et sommeil</b> Continuité de la conscience, qualité, régulation de l'état de veille, de vigilance* et de conscience; état de sommeil (début, maintien, etc.)
<b>Fonctions du système respiratoire</b> Fonctions de la fréquence, du rythme et de la profondeur respiratoires; mucus des voies aériennes, toux; capacité respiratoire nécessaire pour endurer l'effort physique.
<b>Fonctions du système digestif</b> Fonctions relatives au fait de sucer, mastiquer, mordre, travailler les aliments dans la bouche, saliver, avaler, faire un renvoi, régurgiter, cracher, vomir; tolérance aux aliments; défécation (élimination, consistance, fréquence, etc.), flatulence; maintien du poids.
<b>Autres fonctions organiques</b>

### CORPS: MOUVEMENT ET FONCTIONNEMENT PSYCHOMOTEUR

<b>Mouvements et mobilité</b> Bouger des parties du corps: visage (yeux, bouche, cou, tronc, bassin, membres supérieurs et inférieurs). Mouvoir son corps dans l'espace: changer de position; locomotion (marcher et se déplacer; sauter, courir, grimper, etc.). Utiliser ses mains, ses pieds: motricité fine/globale (ramasser, saisir, manipuler, lâcher); utilisation des mains et des bras (tirer, pousser, lancer, attraper, etc.), des pieds (déplacer des objets avec les pieds); soulever, porter, déplacer des objets.
<b>Coordination motrice* et praxies*</b> Contrôle et coordination des gestes volontaires simples et complexes; enchaînement des mouvements comme la coordination oculo-manuelle, la démarche; séquençage des mouvements pour atteindre un objectif complexe; mouvements exécutés de façon ordonnée. Comportements liés aux difficultés de séquençage et de coordination de gestes complexes intentionnels (lenteur d'exécution, dyspraxies, etc.)
<b>Contrôle neuromoteur* et psychomoteur*</b> Mobilité des articulations (amplitude et facilité de mouvement), stabilité des articulations. Régulation tonico-motrice: force et tonus* musculaire des divers membres du corps; endurance musculaire; contractions involontaires des muscles, tremblements, stéréotypies* et persévération motrice*, etc. Adaptation posturale: contrôle postural, garder une position; contrôle de l'épaule, du coude du poignet et des doigts. Comportements liés aux difficultés de contrôle psychomoteur* à dominance manuelle et latérale (bouger et parler lentement; diminution des gestes et de la spontanéité; excitation, agitation; démarche spastique*, rigide...).
<b>Dominance latérale*</b> Usage des mains et préférence manuelle; usage des yeux et des membres et préférence latérale
<b>Soins personnels</b> Se laver, s'habiller, aller aux toilettes, manger, boire, <i>reconnaitre ses besoins en matière de santé</i>
<b>Autres</b>

## COGNITION\* : FONCTIONNEMENT MENTAL ET APPRENTISSAGES

<p><b>Perceptions intentionnelles*</b></p> <p>Regarder : suivre un objet, regarder des personnes, un événement ; discriminer la forme, la taille, la couleur et autres stimuli oculaires.          Ecouter : localiser une source sonore, discriminer des sons, et autres stimuli acoustiques, reconnaître le son, comprendre le sens du son.          Explorer avec la bouche, par le toucher, par l'olfaction, par le goût ; distinguer les différences entre les goûts (sucré, salé, amer), entre les odeurs, dans la texture des objets (rude, doux, etc.).</p>
<p><b>Attention</b></p> <p>Vigilance* ou éveil ; fixer son attention* intentionnellement sur des stimuli spécifiques : attention dirigée* (sélection) ; attention divisée* (simultanée) : concentration sur deux stimuli ou plus en même temps ; attention soutenue (maintien) : concentration pour la période de temps requise ; déplacement de l'attention.</p>
<p><b>Mémoire</b></p> <p>Mémoire à court terme* (immédiate, de travail) ; à long terme* (mémoire épisodique*, sémantique*, procédurale, perceptive) ; métamémoire (connaissance des procédures de mémorisation).</p>
<p><b>Pensée* et raisonnement</b></p> <p>La pensée* : rapidité du processus mental ; sa cohérence et sa logique ; contenu de la pensée* (idées) ; contrôle de la pensée*.          Le raisonnement : fonctions relatives au développement cognitif de la représentation, du savoir, du raisonnement : accès au symbolique (imagination et images mentales, activités de faire semblant, différenciation entre signifiés – le réel – et signifiants – les symboles et signes) ; accès à la pensée préopératoire* ; accès à la pensée opératoire concrète* ; accès à la pensée opératoire formelle* (Piaget) : formulation et manipulation d'idées, concepts et images qui font appel à la pensée abstraite ; capacité d'émettre des suppositions (hypothèses).</p>
<p><b>Pensée divergente* et résolution de problèmes</b></p> <p>Développer un esprit curieux, imaginatif (<i>tirer parti des changements et de ses idées</i>), prêt à explorer (<i>s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter</i>), à faire de nouvelles expériences (<i>expérimenter des associations inhabituelles</i>).          Flexibilité cognitive (<i>exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; se représenter et projeter diverses modalités de réalisation</i>) ; <i>faire le choix de stratégies et de techniques inventives ; accepter le risque et l'inconnu ; se libérer des préjugés et des stéréotypes</i>.          Résoudre des problèmes simples, des problèmes complexes.</p>
<p><b>Stratégies d'apprentissage* – Processus et connaissances métacognitives*</b></p> <p>Stratégies cognitives* : <i>analyser la situation</i> ; sélectionner les informations pertinentes et pour cela <i>percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent, reconnaître les ressemblances avec des situations proches, distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir</i> ; organiser les données entre elles ; élaborer une réponse.          Stratégies affectives* : maintenir sa motivation, sa concentration, contrôler son anxiété (gérer son stress, contrôler son impulsivité), <i>persévérer dans la gestion d'une tâche, développer son goût de l'effort</i>.          Stratégies de gestion : <i>Organiser et gérer son temps, les ressources matérielles, recourir au soutien des personnes (pairs, professeur)</i>.          Processus métacognitifs* : <i>Anticiper la marche à suivre ; planifier l'activité ; se donner un objectif et les moyens de l'atteindre ; faire des choix parmi plusieurs moyens et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ; choisir la méthode adéquate ; examiner la pertinence des choix ; évaluer les résultats : effectuer un retour sur les étapes franchies ; percevoir et analyser les difficultés rencontrées ; réajuster sa stratégie (flexibilité cognitive) ; apprendre de ses erreurs ; identifier les facteurs de réussite. Adopter une démarche réflexive face à une situation (faits, informations, actions, opinions, etc.)</i>.          Connaissances métacognitives* : <i>Justifier le choix de la méthode de travail dans l'éventail des possibles en donnant ses raisons et ses arguments ; analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre ; s'auto-évaluer ; reconsidérer son point de vue – remise en question, et décentration de soi</i>.</p>
<p><b>Apprentissages (acquisition et utilisation de connaissances)</b></p> <p>Copier : calquer, copier à côté, du tableau, copie différée ; reproduire des formes, des images, des gestes, des sons, des lettres de l'alphabet, etc. (imitation immédiate d'une action ou d'un comportement)          Répéter : reproduire une suite d'événements ou de symboles en tant que composante de base de l'apprentissage, comme compter par dizaines, réciter un poème ou une comptine, etc. (imitation différée d'une action ou d'un comportement)          Apprendre à travers des actions portant sur un seul objet, deux ou plusieurs objets, par le jeu symbolique ou le jeu de « faire semblant ».          Acquérir les compétences élémentaires ou complexes pour exécuter un ensemble intégré d'actions ou de tâches, commencer cet apprentissage et le mener à bien, comme manipuler des jouets ou jouer à des jeux.          Acquérir des concepts : comprendre et utiliser des concepts de base et complexes tels que taille, forme, quantité, longueur, même, contraire, classification, groupement, réversibilité, sériation, mesure (dimensions), correspondance, conservation, temps, espace.          Lire : reconnaître et déchiffrer des symboles (formes, icônes, caractères, lettres de l'alphabet, mots) et les lire à haute voix ; comprendre des mots, phrases, textes ; comprendre et interpréter des textes écrits (livres, modes d'emploi, journaux.)          Ecrire : utilisation de matériel pour l'écriture (crayon, craie, pinceau.), transposer un son ou un morphème en un symbole ou un graphème, transposer des mots ou des idées en mots ou phrases écrits, utiliser ou composer des symboles pour transmettre des informations (compositions écrites).          Calculer : reconnaître des chiffres, des signes et symboles arithmétiques, dénombrer, compter, ordonner, utiliser des opérations de base (addition, soustraction, multiplication), et supérieures, effectuer des calculs pour résoudre l'énoncé d'un problème          Utiliser les outils informatiques et multimédias : découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication dans diverses disciplines (langues-français, arts, mathématiques et sciences de la nature).</p>
<p><b>Réalisation de tâches et routines</b> (accomplissement d'actions simples ou complexes)</p> <p>Entreprendre et mener à terme une tâche simple, une tâche complexe, des tâches multiples ; gérer et mener à bien la routine quotidienne.</p>
<p>Autres</p>

## COMMUNICATION ET LANGAGE

<b>Voix et parole</b> Production et qualité des sons vocaux, articulation des sons (voyelles, consonnes), fluidité et rythme de la parole, vocalisations diverses
<b>Communication</b> Recevoir des messages : réagir à la voix humaine ; comprendre des messages parlés simples, complexes ; comprendre la signification des messages gestuels (expressions visage, posture corps, mouvements mains), des signes et symboles publics (panneaux, signalisations, etc.), des dessins et photographies (pictogrammes, photos, etc.), des messages en langage des signes, des messages écrits. Produire des messages faits de mots, phrases ; vocaliser en réponse à la parole (communication préverbale), chanter, produire des messages non verbaux (gestuels, signes et symboles, dessins), en langage des signes, écrire des messages. Nouer des interactions verbales : obtenir des informations de l'adulte, des pairs ; <i>formuler des questions ; répondre à des questions à partir des informations recueillies ; adopter une attitude réceptive et ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires</i> ; se livrer à un échange de réflexions et d'idées, à l'examen d'une question donnée en argumentant ; <i>analyser les facteurs de réussite de la communication</i> . <i>Rechercher des sources d'informations et les analyser : explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune, sélectionner les ressources pertinentes, recouper les éléments d'information provenant de diverses sources, dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes, imaginer des utilisations possibles.</i>
<b>Langage</b> Capacité de reconnaître, <i>identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique</i> . Capacité de produire des messages signifiants sous forme de langage parlé, écrit, des signes et gestuel en <i>respectant les règles et les conventions propres aux langages utilisés ; choisir et adapter un ou des langages pertinents (signes, symboles et autres composantes du langage) en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires</i> . Développement des compétences permettant d'acquérir des mots simples ou le sens des symboles, de combiner des mots pour faire des phrases, pour acquérir la syntaxe.
<b>Autres</b>

## RAPPORT A SOI: CONSCIENCE ET AFFIRMATION DE SOI\*, AFFECTS\* ET COMPORTEMENTS

<b>Conscience et affirmation de soi* (identité de soi)</b> Prise de conscience et affirmation de sa propre identité : <i>reconnaître ses valeurs et buts, se faire confiance, identifier ses perceptions, émotions*, sentiments* et intentions, juger de la qualité et de la pertinence de ses actions</i> ; prendre conscience de sa propre position dans la réalité de son environnement ; <i>percevoir l'influence du regard des autres ; manifester de plus en plus d'indépendance*</i> ; <i>développer sa capacité à faire des choix et projets personnels ; exprimer une opinion personnelle</i> .
<b>Conscience et connaissance de son corps (schéma corporel* et sensations associées aux fonctions organiques)</b> Connaissance des parties de son corps (dessinées, nommées) ; conscience de son propre corps en relation à l'espace physique immédiat ; conscience des diverses sensations corporelles (faim, soif, douleur, vertige, mouvements, etc.) et conscience des sensations provenant des stimuli extérieurs
<b>Energie psychique, émotions*, pulsions (expression et contrôle)</b> Motivation d'agir, envie et désir ; gamme d'émotions* exprimées (tristesse, peur, colère, anxiété, joie, etc.) ; pertinence, maîtrise, labilité ; <i>harmonisation entre intuition, logique et gestion d'émotions* parfois contradictoires</i> ; contrôle des pulsions.
<b>Comportements adaptés</b> Agir/réagir en faisant preuve d'adaptabilité (accepter la nouveauté) ; agir/réagir de façon appropriée aux attentes et demandes ; avoir le sens des responsabilités ; agir/réagir par l'action plutôt que la passivité, de façon prévisible et stable, avec un effort soutenu sans impulsivité, impatience, témérité ; veiller à sa sécurité ; <i>exploiter ses forces et surmonter ses limites ; gérer le stress</i>
<b>Autres</b>

## RAPPORT AUX AUTRES : RELATIONS ET INTERACTIONS

<p><b>Conscience des autres, attitudes vis-à-vis d'eux</b> Avoir conscience de l'identité des autres, des générations et de l'autorité, différencier les personnes familières; se situer à la fois comme individu et comme membre d'une collectivité, de différents groupes. <i>Etre ouvert à l'autre</i> (sociabilité) quelle que soit son origine <i>culturelle et ethnique</i>; <i>l'accueillir avec ses caractéristiques</i> propres en manifestant du respect, de la chaleur, de la reconnaissance, de la tolérance; les reconnaître chez les autres; avoir un contact physique approprié.</p>
<p><b>Interactions avec les autres</b> Initier des interactions simples et complexes avec autrui en agissant selon les règles et conventions sociales; <i>adapter et réguler son comportement</i> (par ex. maîtriser ses émotions* et ses pulsions comme l'agressivité verbale ou physique) dans ses relations avec autrui. <i>Elaborer ses opinions et ses choix au sein du groupe</i>; <i>échanger des points de vue</i> et faire preuve de capacité à se décentrer de son propre point de vue; supporter la critique, les opinions différentes, les désaccords; avoir un esprit coopérant.</p>
<p><b>Relations interpersonnelles</b> Nouer des relations duales et/ou avec les membres du/des groupes d'appartenance; instaurer et entretenir des relations avec la famille nucléaire* et élargie, avec des personnes détenant l'autorité, avec des étrangers; avoir des relations d'amitié.</p>
<p><b>Participation sociale</b> Gérer et exécuter une tâche unique (simple ou complexe), ou plusieurs tâches (ensemble ou l'une après l'autre) avec des pairs impliqués dans une ou plusieurs étapes du travail; <i>participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix en articulant et communiquant son point de vue</i>; <i>participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer</i>. S'occuper des autres; s'investir dans des activités ludiques, récréatives, de loisirs (jeux, sports, etc.); participer à la vie sociale en se reconnaissant comme membre d'un groupe, d'une communauté, et en prenant conscience de son rôle.</p>
<p><b>Autres</b></p>

### 3. 2. Structuration de l'instrument

L'instrument revêt la forme d'une grille, jointe en annexe (voir fascicule «Grille») prête à l'emploi.

Les parties Bet C, respectivement «Facteurs environnementaux: caractéristiques de l'environnement scolaire» et «Situation de l'élève (enfant/adolescent)» comportent:

- ⇒ En abscisse, la liste des indicateurs de l'environnement (pour la partie B) et du fonctionnement du sujet dans les

divers domaines de développement (pour la partie C) auxquels prêter attention;

- ⇒ En ordonnée, des colonnes vierges permettant de relever les facteurs environnementaux qui font obstacle au «bon» fonctionnement de l'élève ou au contraire jouent un rôle de facilitateurs. La partie C comporte une colonne additionnelle permettant de noter les observations en lien avec les indicateurs.

#### EXEMPLES :

##### POUR LA PARTIE B, LA GRILLE SE PRÉSENTE AINSI :

Facteurs environnementaux	Facilitateurs	Obstacles
<b>Système scolaire</b> Lois, dispositifs, règlements, services, normes sociales, etc.		
<b>Etablissement</b> Contexte géographique, architecture, projet d'établissement, charte, ressources à disposition, services de soutien aux enseignants (PPLS, médiateur, supervision, etc.), expériences antérieures, etc.		

##### POUR LA PARTIE C, LA GRILLE SE PRÉSENTE AINSI :

<b>COGNITION*</b> Fonctionnement mental et apprentissages	Fonctionnement de l'enfant/de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<b>Attention</b> Vigilance* ou éveil; fixer son attention intentionnellement sur des stimuli spécifiques; attention divisée* (simultanée); concentration sur deux stimuli ou plus en même temps; attention soutenue (maintien): concentration pour la période de temps requise; déplacement de l'attention.			
<b>Mémoire</b> Mémoire à court terme* (immédiate, de travail); à long terme* (mémoire épisodique*, sémantique*, procédurale, perceptive); méta mémoire (connaissance des procédures de mémorisation).			

## Chapitre 4

# FONDEMENTS ET MODALITÉS D'UTILISATION DE L'INSTRUMENT

Comme mentionné précédemment, cet instrument s'adresse aux enseignant-e-s. Il a été conçu dans un double but : faciliter l'observation et l'évaluation des compétences des élèves dans un environnement scolaire et servir de support au dialogue à instaurer entre les professionnels de l'école. Encore faut-il clairement percevoir comment utiliser l'instrument. Le présent chapitre fait le point sur un certain nombre de points se référant à cette question. En premier, nous précisons les fondements de son utilisation : quels usages en faire ; quels principes respecter ; quels écueils éviter ? En second, nous abordons les modalités d'utilisation pour chacune des parties de l'instrument.

### 4. 1. Les fondements d'utilisation de l'instrument

Il est essentiel que les professionnels puissent s'interroger sur les différents aspects du fonctionnement de l'élève et sur les conditions de son intégration à l'école. Nous faisons notamment référence à l'accueil qui lui est fait au sein du groupe, à l'organisation de l'établissement, sans oublier le cadre légal qui joue un rôle important dans l'adaptation des milieux scolaires aux besoins particuliers de chacun. Cet outil est donc à usage pédagogique et n'est pas un instrument de diagnostic médical, bien qu'il porte sur des aspects qui peuvent se situer à l'intersection du pédagogique et du médical.

La grille peut être utilisée pour :

- ⇒ évaluer les besoins des élèves ;
- ⇒ fixer des axes prioritaires et développer des interventions ;
- ⇒ suivre les progrès de l'élève de façon diachronique ;
- ⇒ faciliter la rédaction d'un rapport ou d'un projet pédagogique.

L'utilisation de l'outil peut se faire de manière assez libre et en complément à d'autres outils d'observation et/ou d'autres supports :

- ⇒ la grille peut être remplie dans son entier par l'enseignant-e spécialisé-e avec ou sans la participation de l'enseignant-e titulaire ;

- ⇒ les enseignant-e-s partenaires peuvent s'accorder sur un domaine spécifique à observer et à évaluer, dans le but d'affiner leurs connaissances, leur compréhension et leur regard sur le contexte et sur la situation de l'élève.

Cependant, son utilisation est assujettie au respect d'un certain nombre de principes :

- ⇒ tout-e enseignant-e devrait régulièrement s'interroger sur la pertinence des catégories sélectionnées avant de décrire un comportement et en tirer des conclusions ;
- ⇒ en plus, toute observation doit se faire et être centrée sur les éléments observables dans le contexte précis (de l'école) et tout-e enseignant-e doit être attentif à ne pas confondre interprétations et observations (par exemple « il se comporte de la sorte parce que nous pensons qu'à la maison... ») ;
- ⇒ il, elle devrait, lorsque cela s'avère possible, impliquer l'élève dans le recueil d'information, en le questionnant sur le sens qu'il perçoit de l'activité et les raisons qui l'amènent à se comporter d'une manière plutôt que d'une autre ;
- ⇒ une attention particulière doit être portée à la diffusion d'informations, au respect du secret professionnel et au respect de la sphère intime de chaque personne, même mineure. Les données recueillies ne doivent donc pas être intégralement diffusées, mais réélabores en respectant les règles en vigueur en matière de protection des données.

Comme pour toute observation, des écueils peuvent guetter l'utilisateur de cet instrument. Des mises en garde sont nécessaires :

- ⇒ cet outil permet de situer l'élève à un moment donné et dans un contexte précis : il s'agit d'une schématisation de la situation de l'élève et non de l'élève en soi. L'utilisation de la grille permet de développer une image de l'élève,

détaillée et structurée en domaines, mais toujours une image construite avec des schémas de pensée culturellement déterminés;

- ⇒ suite à l'analyse de la situation, il ne faut pas croire avoir «décrypté» un élève. L'outil permet seulement de se livrer à des observations plus détaillées, et donc de formuler de meilleures hypothèses de travail;
- ⇒ les obstacles et les facilitateurs sont ceux de l'environnement et donc des éléments du milieu; à ce titre, ils sont propres à l'environnement et non à l'élève.

#### 4. 2. Modalités d'utilisation de l'instrument

Bien que la grille soit divisée en domaines et catégories, elle peut s'utiliser en naviguant d'un domaine à un autre afin d'affiner la compréhension de l'élève et de préciser le projet pédagogique. Il est donc utile, par moments, de se référer à la partie A ou B pour remplir la partie C et vice versa.

##### Partie A: Informations préalables

Les questions telles que «qui a fait la demande d'intervention?», «quelles sont les attentes vis-à-vis de l'enseignant-e de renfort pédagogique\*?» permettent de mieux comprendre les différentes situations: il est relativement fréquent d'avoir une demande qui émane de l'enseignant-e du cycle précédent, raison pour laquelle les attentes ne sont pas encore claires. Connaître ou élaborer les attentes de l'enseignant-e titulaire permet, en premier lieu, de discuter de ce que les deux professionnel-le-s vont mettre en place, ensemble, en faveur de l'inclusion et, en deuxième lieu, de mieux cibler l'intervention de l'enseignant-e spécialisé-e au niveau des besoins ressentis par les personnes impliquées dans la situation. S'interroger sur les attentes réciproques devrait permettre à l'enseignant-e spécialisé-e d'intervenir là où les besoins sont ressentis et de définir les priorités. A noter en outre que ces dernières ne sont pas figées mais au contraire qu'elles évoluent avec le temps et avec la collaboration, raison pour laquelle il est essentiel de noter la période de prise d'information (date de l'observation).

##### Partie B: Facteurs environnementaux: caractéristiques de l'environnement scolaire

Dans ce chapitre, il s'agit de noter toute description, observation ou exemple de facteur influençant positivement (facilitateur) ou négativement (obstacle) le fonctionnement de

l'élève. Il est important de garder à l'esprit que le facteur environnemental n'est pas intrinsèque à l'enfant mais un facteur externe. Il est donc utile de se poser les questions suivantes: «En quoi ce facteur est facilitateur? Pour quoi?», «En quoi cet élément est un obstacle?», «A quoi fait-il obstacle?». A noter qu'un facteur environnemental pourrait être un facilitateur dans certains cas, tout en étant obstacle dans d'autres.

L'intérêt de cette réflexion est de pouvoir identifier ce qui, dans l'environnement, devra être modifié ou au contraire conservé; porter un regard sur les facteurs environnementaux contribue au choix des priorités d'intervention et à la mise en place des moyens les plus adaptés à l'élève dans son contexte scolaire. En se focalisant sur ces facteurs, l'enseignant-e a la possibilité de mieux cibler l'intervention: s'agit-il de mettre en place des mesures au sein de la classe ou d'en proposer au niveau de l'établissement, ce qui demanderait l'implication de la direction?

A noter qu'un obstacle ou un facilitateur peut être un élément matériel (ex: une aide technique), un élément réglementaire (ex: une loi) ou une personne (ex: un pair ou un-e enseignant-e). Il est important de définir le plus précisément et concrètement possible ce qui facilite ou fait obstacle à l'intégration de l'élève. Par exemple, le regard constant de l'adulte peut aider à maintenir la concentration; un support visuel résumant la marche à suivre pour exécuter une tâche récurrente peut aider l'élève à être plus autonome ou plus performant; le rythme de travail de la classe peut faire obstacle ou être un facilitateur contextuel, etc.

##### Partie C: Situation de l'enfant/l'adolescent

Cette partie de l'outil permet d'analyser le fonctionnement de l'élève et de le mettre en relation avec les facteurs environnementaux facilitant ou faisant obstacle à son projet scolaire. C'est par l'attention portée au fonctionnement de l'élève, en prenant conscience de manière détaillée des éléments facilitateurs et des éléments faisant obstacle à son intégration que les enseignant-e-s titulaire et spécialisé-e vont pouvoir élaborer un projet pédagogique adapté en considérant non seulement la situation de l'élève mais aussi celle de la classe et du contexte dans sa globalité. En structurant de la sorte l'observation, les enseignant-e-s pourront définir, avec l'élève si possible, les priorités d'intervention.

Pour remplir la partie de l'outil consacrée au «Fonctionnement de l'enfant/l'adolescent», il est nécessaire d'avoir une vision globale de

la grille et donc d'avoir à l'esprit les divers domaines de développement. En effet, il est possible qu'un comportement soit en lien avec plusieurs catégories de la grille. L'observateur doit donc affiner son regard et évaluer dans quel registre le comportement se manifeste. Nous pensons par exemple aux catégories « Rapport à soi\* » et « Rapport aux autres », lesquelles sont interdépendantes et en lien parfois étroit (voir remarque au chapitre 3). Encore une fois, si les items ont été segmentés pour faciliter l'observation et la réflexion, il est important de ne pas morceler l'élève : l'esprit critique de chaque utilisateur et utilisatrice vis-à-vis de toute grille d'observation doit toujours rester vivace !

Pour remplir la partie de la grille consacrée aux facteurs environnementaux, il est important de définir le plus précisément et concrètement possible ce qui facilite ou ce qui fait obstacle à l'intégration de l'élève au vu de son fonctionnement. Les mêmes exemples que ceux précédemment exposés (Partie B) peuvent illustrer notre propos (le regard constant de l'adulte, un support résumant les tâches à faire, une main bienveillante sur le dos de l'élève, le

rythme de travail de la classe, etc.). Il est toujours nécessaire de se référer aux catégories et sous-catégories décrites dans la partie B, celles relatives aux facteurs environnementaux (en particulier à celles concernant l'enseignement et la classe) ; dans cette partie C, les descriptions seront alors plus détaillées à l'aide d'exemples concrets liés aux comportements observés et relevés dans la colonne intitulée « Fonctionnement de l'enfant/l'adolescent ».

Une remarque nous semble utile concernant la sphère de l'autonomie\* ou de l'indépendance\* : ces notions sont évoquées dans nos outils de références (CIF-EA, PPH, PER) et sont transversales à tous les domaines. L'enseignant-e, dans son relevé d'observation, n'omettra pas d'indiquer ce qui a trait à cette compétence en lien avec les différents domaines de fonctionnement de l'élève. L'enseignant-e tiendra compte de ces compétences tant dans l'observation que dans l'élaboration d'un projet pédagogique.

Le chapitre suivant présente des exemples d'utilisation de la grille.



## CHAPITRE 5

# EXEMPLES D'UTILISATION

Les exemples choisis sont issus de l'expérience de deux enseignantes spécialisées de renfort pédagogique, lesquelles ont utilisé cet outil pour leur travail dans les classes de l'enseignement régulier. Chacune d'elle s'est approprié la grille de manière différente et selon la situation rencontrée.

Le chapitre présente deux élèves: Marco et Salomé<sup>1</sup>. Pour chacun d'eux, nous décrivons la situation, précisons l'utilisation qui a été faite de la grille et exposons le bilan pédagogique qui en est issu ainsi que les perspectives ouvertes par ce dernier. Le chapitre se termine par des considérations portant sur les apports de l'instrument.

### 5.1. Marco

#### Description de la situation

La situation que nous rapportons ici est celle de Marco, connu depuis dix mois par les enseignantes titulaires et de renfort pédagogique. Un projet pédagogique avait été élaboré en cours d'année, avec pour but essentiel d'amener Marco à développer une posture d'élève et à gérer ses émotions. Des objectifs de progression avaient été fixés:

Objectifs généraux

- développer ses compétences sociales,
- favoriser son estime de soi,
- acquérir les notions de base de première primaire.

Objectifs spécifiques

- Capacités transversales: identifier les facteurs de réussite d'une tâche; expliciter une démarche utilisée pour réaliser une tâche, respecter les règles d'un jeu et les camarades de jeu.
- Français: associer à chaque lettre le son qu'elle produit, reconnaître les lettres en différentes écritures, déchiffrer des mots simples, écrire des mots simples sans modèle, mémoriser et réciter une poésie.

- Mathématiques: reconnaître et nommer des formes géométriques simples, situer des objets par rapport à d'autres (derrière, devant, sur, sous, au-dessus, etc.), compter jusqu'à 50, comparer des collections d'objets, compter de 2 en 2 et de 10 en 10, mémoriser le répertoire additif jusqu'à 9+9; résoudre des problèmes additifs simples.
- Écriture: recopier des mots et des phrases en respectant la forme et la grandeur des lettres.

Durant l'année scolaire, les enseignantes ont travaillé en se fixant également des objectifs relevant de facteurs environnementaux:

- Poser des règles de comportement
- Exiger le respect des personnes.
- Reformuler et répéter les consignes
- Répondre aux questions de Marco
- Instaurer des rituels
- Accompagner Marco de manière individuelle dans les apprentissages scolaires.

L'utilisation de la grille s'est faite durant la dernière partie de l'année scolaire. L'intention poursuivie était d'affiner les observations, de rédiger un bilan de fin d'année scolaire et de réajuster les objectifs pédagogiques.

#### Utilisation de la grille

Les enseignantes ont limité leur investigation aux domaines du fonctionnement de l'élève qui les préoccupaient. Elles se sont centrées sur les catégories suivantes de la grille: «Facteurs environnementaux: caractéristiques de l'environnement scolaire», «Le corps: mouvement et fonctionnement moteur», «Cognition: fonctionnement mental et apprentissage», «Communication et langage», «Rapport à soi: conscience et affirmation de soi, affects et comportements», «Rapport aux autres: relations et interactions». Pour chacun des domaines de fonctionnement retenus, elles ont interrogé les facilitateurs et les obstacles scolaires pour en dégager des pistes de travail adaptées.

La grille remplie se trouve aux pages suivantes. Les domaines qui n'ont pas été sélectionnés pour l'observation ne sont pas présentés, ceci afin de faciliter la lecture.

<sup>1</sup> Les noms des élèves sont fictifs.

## A. INFORMATIONS PRÉALABLES

**Nom et prénom de l'élève:** UNDO MARCO

**Date de naissance:** 01.05.2003

**Langue-s:** langue maternelle portugaise. A appris le français à son arrivée en Suisse, à 6 ans

**Cycle:** CYP 1, Cycle Primaire 1

**Lieu de scolarisation:** ville vaudoise (Suisse)

**Mesures en plus de l'enseignement ordinaire (pédagogiques, thérapeutiques, médicales, mesures d'assistance ou d'accueil, etc.):**

- intégré dans une classe COES (Classe d'enseignement spécialisée localisée dans un établissement scolaire vaudois)
- une période de rythmique en individuel ou avec un camarade par semaine
- psychothérapie (une fois/semaine)
- conseillère «Ecole-Famille»
- Service de la protection de la jeunesse et Module d'activité temporaire et alternatif à la scolarité (dans le passé).

**Personne ayant fait la demande de renfort pédagogique\*:** direction des écoles primaires

**Raisons de la présence du renfort pédagogique\* (enseignement spécialisé):**

- Troubles du comportement
- Troubles cognitifs

**Attentes et/ou demandes de l'équipe vis-à-vis du renfort pédagogique\*:**

- Développer les compétences sociales
- Avancer dans les apprentissages
- Décharger les maîtresses de classe

**Date-s des observations/période d'observation:** 1.05.2012

**Nom et prénom de l'enseignant-e de renfort pédagogique\*:** Claire Untel

## B. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX : CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Facteurs environnementaux	Facilitateurs	Obstacles
<b>Système scolaire:</b> lois, dispositifs, règlements, services, normes sociales, etc.	Multiplécité de mesures existantes accordées au fil du temps.	
<b>Etablissement:</b> contexte géographique, architecture, projet d'établissement, charte, ressources à disposition, services de soutien aux enseignants (PPLS, médiateur, supervision, etc.) expériences antérieures d'intégration, etc.	Double mesure: classe COES et intervention RP et mobilisation de mesures supplémentaires pour lui. Intervention de la conseillère «Ecole-Famille».	Essoufflement de l'équipe scolaire après plusieurs années d'adaptation.
<b>Classe:</b> emplacement dans l'établissement, adaptation de l'environnement (locaux, lumière, son, espace, mobilier), configuration de la classe, grandeur du groupe, accessibilité du matériel, etc.	Classe à petit effectif. Camarades de classe compréhensifs. Adaptation de sa place assise: seul et proche de l'enseignante.	
<b>Aide technique:</b> nutrition, médication, mobilité, communication, transports, etc.		
<b>Enseignement (enseignant titulaire, spécialiste, de renfort, aide à l'enseignant):</b> <b>a.</b> Expériences antérieures de l'enseignant-e-s titulaire-s avec des élèves ayant des besoins particuliers. <b>b.</b> Matériel utilisé, pédagogies développées (frontale*, coopérative*, de projet*, par plan de travail*, institutionnelle*, de la réussite*, etc.), didactiques, style d'enseignement*, enseignement différencié*. <b>c.</b> Adaptations du programme et des objectifs à atteindre, adaptation des évaluations certificatives. <b>d.</b> Temps de concertation entre enseignant-e-s, disponibilité.	<b>a.</b> Une des deux enseignantes de classe bénéficie d'une expérience professionnelle avec des élèves polyhandicapés.  <b>c.</b> Adaptation du programme (niveau CYP 1, 1 <sup>re</sup> année).  <b>d.</b> Disponibilité des deux enseignantes de classe pour les entretiens avec la RP.	
<b>Réseau professionnel:</b> <b>a.</b> Professionnels de la santé et du social (PPLS, thérapeutes, spécialistes, médecins, éducateurs, etc.). <b>b.</b> Participation des parents. <b>c.</b> Fonctionnement: relations, attitudes, communication des informations, rythme des concertations, etc. <b>d.</b> Impact, effet du réseau. <b>e.</b> Autres.	<b>a.</b> Présence de la conseillère «Ecole-Famille» et de la rythmicienne aux réseaux. <b>b.</b> Participation des parents.	
<b>Entourage</b> Soutiens, relations et attitudes: de la famille et des proches, des pairs et des amis, autres personnes.	Parents coopérants: se rendent aux rencontres et se mettent à disposition de l'école.	

### C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

<b>CORPS</b> Mouvement et fonctionnement psychomoteur	Fonctionnement de l'enfant/ de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Mouvements et mobilité</b> Bouger des parties du corps: visage (yeux, bouche, cou, tronc, bassin, membres supérieurs et inférieurs). Mouvoir son corps dans l'espace: changer de position; locomotion (marcher et se déplacer; sauter, courir, grimper, etc.). Utiliser ses mains, ses pieds: motricité fine/globale (ramasser, saisir, manipuler, lâcher); utilisation des mains et des bras (tirer, pousser, lancer, attraper, etc.), des pieds (déplacer des objets avec les pieds); soulever, porter, déplacer des objets.</p>	<p>Marco ne présente pas de difficultés dans ce domaine.</p>		
<p><b>Coordination motrice* et praxies*</b> Contrôle et coordination des gestes volontaires simples et complexes; enchaînement des mouvements comme la coordination oculo-manuelle, la démarche; séquençage des mouvements pour atteindre un objectif complexe; mouvements exécutés de façon ordonnée. Comportements liés aux difficultés de séquençage et de coordination de gestes complexes intentionnels (lenteur d'exécution, dyspraxies, etc.).</p>	<p>Met son attention sur une action à la fois. Par exemple, quand il court, le buste reste penché en avant comme au démarrage. Se rigidifie pour contrôler son corps. Coordination oculo-manuelle malhabile: difficultés lors de tâches multiples ou de longue tâche.</p>	<p>Travail individuel avec la rythmicienne. Lui donner une activité à la fois et une consigne à la fois. Ecriture script.</p>	<p>Le grand espace. Le groupe entier d'élève de la classe (12 enfants).</p>
<p><b>Contrôle neuromoteur* et psychomoteur*</b> Mobilité des articulations (amplitude et facilité de mouvement), stabilité des articulations. Régulation tonico-motrice: force et tonus* musculaire des divers membres du corps; endurance musculaire; contractions involontaires des muscles, tremblements, stéréotypies* et persévération motrice*, etc. Adaptation posturale: contrôle postural, garder une position; contrôle de l'épaule, du coude du poignet et des doigts. Comportements liés aux difficultés de contrôle psychomoteur* à dominance manuelle et latérale (bouger et parler lentement; diminution des gestes et de la spontanéité; excitation, agitation; démarche spastique*, rigide, etc.).</p>	<p>Marco ne présente pas de difficultés dans ce domaine.</p>		
<p><b>Dominance latérale*</b> Usage des mains et préférence manuelle; usage des yeux et des membres et préférence latérale.</p>	<p>Marco ne présente pas de difficultés dans ce domaine.</p>		
<p><b>Soins personnels</b> Se laver, s'habiller, aller aux toilettes, manger, boire, reconnaître ses besoins en matière de santé.</p>	<p>Marco ne présente pas de difficultés dans ce domaine.</p>		
<p><b>Autres</b></p>			

### C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

<b>COGNITION*</b> Fonctionnement mental et apprentissages	Fonctionnement de l'enfant/ de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Perceptions intentionnelles*</b></p> <p>Regarder: suivre un objet, regarder des personnes, un événement; discriminer la forme, la taille, la couleur et autres stimuli oculaires.</p> <p>Ecouter: localiser une source sonore, discriminer des sons, et autres stimuli acoustiques, reconnaître le son, comprendre le sens du son.</p> <p>Explorer avec la bouche, par le toucher, par l'olfaction, par le goût; distinguer les différences entre les goûts (sucré, salé, amer), entre les odeurs, dans la texture des objets (rude, doux, etc.).</p>	<p>Marco ne présente pas de difficultés dans ce domaine.</p> <p>Difficultés dans la discrimination auditive de certains sons (Ex: confond phonème /u/ et /i./).</p> <p>Intéressé par les activités « devinettes » qui font appel aux sens. Curieux, pose des questions, fait des liens.</p>	<p>Les exercices répétitifs.</p>	<p>Milieu scolaire francophone.</p>
<p><b>Attention*</b></p> <p>Vigilance* ou éveil; fixer son attention* intentionnellement sur des stimuli spécifiques: attention dirigée* (sélection); attention divisée* (simultanée): concentration sur deux stimuli ou plus en même temps; attention* soutenue (maintien): concentration pour la période de temps requise; déplacement de l'attention*.</p>	<p>L'attention dépend de sa disponibilité et de sa fatigabilité. Quand il est pris dans ses émotions, il n'arrive pas à se concentrer. Par exemple, il pose une question mais il n'écoute pas la réponse.</p>	<p>La présence de l'adulte lui permet de mobiliser son attention dirigée et sélective.</p> <p>S'adresser personnellement à lui.</p> <p>S'assurer qu'il a compris ce qu'on lui demande.</p> <p>Qu'il se sente en sécurité.</p>	<p>Il n'y a pas toujours un adulte à disposition.</p> <p>Quand l'ambiance de la classe est agitée.</p>
<p><b>Mémoire*</b></p> <p>Mémoire à court terme* (immédiate, de travail); à long terme* (mémoire épisodique*, sémantique*, procédurale*, perceptive); métamémoire (connaissance des procédures de mémorisation).</p>	<p>Mémoire à court et à long terme défaillante: mémoriser les lettres (sons) à travers les Alpha ça va, mais il peut avoir des blancs. Même si un mot a été travaillé, il peut oublier et le regarder comme un nouvel apprentissage (il déchiffre).</p> <p>Ex: mur: il dit « je ne sais pas ». Avec l'aide de l'adulte, il peut retrouver des lettres et déchiffre lettre par lettre.</p> <p>Le nouveau vocabulaire n'est pas mémorisé s'il est un peu distant de son vécu (ex: pive, noisettes). Il mémorise le vocabulaire de son vécu très proche. Ex: le matin, il salue et énonce le programme de manière stéréotypée et pour se rassurer.</p>	<p>Les rituels et les activités répétitives rassurent Marco et lui permettent de mobiliser ses capacités.</p>	<p>Les imprévus. Il se met en colère et n'est plus disponible pour travailler (et la mémoire ne peut pas être mobilisée).</p>

### C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT) – SUITE

COGNITION* Fonctionnement mental et apprentissages	Fonctionnement de l'enfant/ de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Pensée* et raisonnement</b> La pensée*: rapidité du processus mental; sa cohérence et sa logique; contenu de la pensée* (idées); contrôle de la pensée*.</p> <p>Le raisonnement: fonctions relatives au développement cognitif de la représentation, du savoir, du raisonnement: accès au symbolique (imagination et images mentales, activités de faire semblant, différenciation entre signifiés – le réel – et signifiants – les symboles et signes); accès à la pensée pré-opératoire*; accès à la pensée opératoire concrète*; accès à la pensée opératoire formelle* (Piaget): formulation et manipulation d'idées, concepts et images qui font appel à la pensée abstraite; capacité d'émettre des suppositions (hypothèses).</p>	<p>Le processus de pensée est influencé par son sentiment de se sentir en sécurité. Il éprouve un sentiment d'insécurité permanent.</p> <p>Imagination débordante et difficulté à la contrôler lors de jeux symboliques..</p> <p>Marco est souvent dans la pensée magique: à la question « comment tu as fait pour trouver la réponse au calcul? », il répond: « Ça arrive tout seul, avant! ». Ceci dit, en situation, on le voit fermer les yeux et compter dans sa tête en hochant la tête. Il présente une incapacité à verbaliser ses démarches intellectuelles.</p> <p>Il en est au stade où il applique des notions apprises ou entraînées.</p> <p>Jeu symbolique: il aime particulièrement les moments où il invente des histoires avec de petits personnages en compagnie de la maîtresse de renfort pédagogique.</p>	<p>L'adulte qui répond à ses questions sur le déroulement des activités prévues. Présence de l'adulte à ses côtés.</p> <p>Dans le travail individuel, profite du modèle de son enseignante.</p> <p>Inventer un conte: il est cohérent et cela lui procure du plaisir.</p> <p>Cadrer dans le temps: annoncer la durée de l'activité. Introduction d'une minuterie pour pouvoir stopper l'activité, éviter qu'elle dure longtemps; le rassurer. Il accepte mieux de changer d'activité quand la machine dit que le temps s'est écoulé.</p>	<p>Une ambiance de classe agitée.</p> <p>Lui raconter un conte: s'il est intéressé il écoute, sinon il se rassure en questionnant sur le programme de la journée.</p> <p>Des activités longues (plus de 10 minutes).</p>
<p><b>Pensée divergente* et résolution de problèmes</b> Développer un esprit curieux, imagiatif (tirer parti des changements et de ses idées), prêt à explorer (s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter), à faire de nouvelles expériences (expérimenter des associations inhabituelles).</p> <p>Flexibilité cognitive (exprimer ses idées sous de nouvelles formes; se représenter et projeter diverses modalités de réalisation); faire le choix de stratégies et de techniques inventives; accepter le risque et l'inconnu; se libérer des préjugés et des stéréotypes.</p> <p>Résoudre des problèmes simples, des problèmes complexes.</p>	<p>Curieux, pose des questions, cherche à comprendre le fonctionnement pour des choses concrètes. Ex: il explique le fonctionnement de la boîte à musique. Il cherche à apprendre quand il n'y a pas d'attente de l'adulte et quand ce n'est pas abstrait ou conceptuel.</p> <p>Pas encore au stade de faire des hypothèses. Ne prend pas de recul.</p> <p>Peut exécuter une addition mais pas résoudre un problème.</p> <p>Demande très souvent l'aide de l'adulte</p>	<p>Les activités rituelles.</p> <p>Le regard de l'adulte bienveillant le rassure.</p> <p>Plus performant s'il se sent en sécurité avec un adulte à ses côtés qui le regarde et le guide dans la démarche et la procédure. Ex: « Il y a 3 garçons et 5 filles, combien d'enfants y a-t-il? » L'adulte l'invite à dessiner les enfants et ensuite les dénombrer avec les doigts.</p>	

## C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT) – SUITE

COGNITION* Fonctionnement mental et apprentissages	Fonctionnement de l'enfant/ de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Stratégies d'apprentissage* – Processus et connaissances métacognitives*</b></p> <p><b>a. Stratégies cognitives*</b> : analyser la situation; sélectionner les informations pertinentes et pour cela percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent, reconnaître les ressemblances avec des situations proches, distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir; organiser les données entre elles; élaborer une réponse.</p> <p><b>b. Stratégies affectives*</b> : maintenir sa motivation, sa concentration, contrôler son anxiété (gérer son stress, contrôler son impulsivité), persévérer dans la gestion d'une tâche, développer son goût de l'effort.</p> <p><b>c. Stratégies de gestion</b> : Organiser et gérer son temps, les ressources matérielles, recourir au soutien des personnes (pairs, professeur).</p> <p><b>d. Processus métacognitifs*</b> : Anticiper la marche à suivre; planifier l'activité; se donner un objectif et les moyens de l'atteindre; faire des choix parmi plusieurs moyens et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités; choisir la méthode adéquate; examiner la pertinence des choix; évaluer les résultats: effectuer un retour sur les étapes franchies; percevoir et analyser les difficultés rencontrées; réajuster sa stratégie (flexibilité cognitive); apprendre de ses erreurs; identifier les facteurs de réussite. Adopter une démarche réflexive face à une situation (faits, informations, actions, opinions, etc.).</p> <p><b>e. Connaissances métacognitives*</b> : Justifier le choix de la méthode de travail dans l'éventail des possibles en donnant ses raisons et ses arguments; analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre; s'auto-évaluer; reconsidérer son point de vue – remise en question, et décentration de soi.</p>	<p><b>a.</b> Stratégies d'apprentissage peu développées. Marco est souvent dans l'attente que l'adulte le guide. Ne pose pas de questions sur les stratégies de résolution de problème.</p> <p><b>b.</b> Pose des questions: vérifie à plusieurs reprises si le déroulement des activités correspond bien à ce qui a été prévu. Ex: «Est-ce qu'après on aura du temps pour jouer aux petits personnages?».</p> <p><b>c.</b> Demande de l'aide. Utilise les outils proposés (bande numérique, tableaux des Alphas). Négocie les moments de jeu libre: «Quand j'aurais fini, j'aurai un moment libre?»</p> <p><b>d.</b> Pas possible pour l'instant, il utilise la méthode proposée. Face à un choix, il dira «je préfère pas».</p> <p><b>e.</b> Pas possible pour l'instant</p>	<p>Les activités rituelles. Le calendrier: instauration d'un calendrier mensuel avec les jours de la semaine. Chaque jour, il colorie la date pour voir le temps passer.</p> <p>Le panneau avec l'illustration des tâches de la matinée</p> <p>La modélisation: l'enseignante montre comment elle fait l'activité et verbalise son fonctionnement cognitif. L'adulte ou un autre enfant montre l'exemple.</p> <p>Timer: minuterie de cuisine.</p> <p><b>d.</b> Lui donner la méthode, les moyens et l'aider dans le choix des possibilités.</p>	<p>Plusieurs tâches à faire simultanément.</p>

## C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT) – SUITE

COGNITION* Fonctionnement mental et apprentissages	Fonctionnement de l'enfant/ de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Apprentissages (acquisition et utilisation de connaissances)</b>  <b>Copier :</b> calquer, copier à côté, du tableau, copie différée; reproduire des formes, des images, des gestes, des sons, des lettres de l'alphabet, etc. (imitation immédiate d'une action ou d'un comportement)  <b>Répéter :</b> reproduire une suite d'événements ou de symboles en tant que composante de base de l'apprentissage, comme compter par dizaines, réciter un poème ou une comptine, etc. (imitation différée d'une action ou d'un comportement)  <b>Apprendre à travers des actions</b> portant sur un seul objet, deux ou plusieurs objets, par le jeu symbolique ou le jeu de «faire semblant».  <b>Acquérir les compétences élémentaires ou complexes</b> pour exécuter un ensemble intégré d'actions ou de tâches, commencer cet apprentissage et le mener à bien, comme manipuler des jouets ou jouer à des jeux.  <b>Acquérir des concepts :</b> comprendre et utiliser des concepts de base et complexes tels que taille, forme, quantité, longueur, même, contraire, classification, groupement, réversibilité, sériation, mesure (dimensions), correspondance, conservation, temps, espace.  <b>Lire :</b> reconnaître et déchiffrer des symboles (formes, icônes, caractères, lettres de l'alphabet, mots) et les lire à haute voix; comprendre des mots, phrases, textes; comprendre et interpréter des textes écrits (livres, modes d'emploi, journaux.)  <b>Ecrire :</b> utilisation de matériel pour l'écriture (crayon, craie, pinceau.), transposer un son ou un morphème en un symbole ou un graphème, transposer des mots ou des idées en mots ou phrases écrits, utiliser ou composer des symboles pour transmettre des informations (compositions écrites).  <b>Calculer :</b> reconnaître des chiffres, des signes et symboles arithmétiques, dénombrer, compter, ordonner, utiliser des opérations de base (addition, soustraction, multiplication), et supérieures, effectuer des calculs pour résoudre l'énoncé d'un problème  <b>Utiliser les outils informatiques et multimédias :</b> découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication dans diverses disciplines (langues-français, arts, mathématiques et sciences de la nature).</p>	<p>A peur d'apprendre: il fait de la résistance («Je refuse, je préfère pas»). Observe et reproduit avec succès les dessins qui lui plaisent (en général, des «Superhéros»). Capable de reproduire soigneusement des lettres. Préfère écrire en script. Commence la copie différée</p> <p>Sait répéter, imiter: des mots, des comptines répétées dans l'immédiat.</p> <p>Sait utiliser le Lexi-data. A des difficultés à exécuter des tâches nouvelles ou complexes.</p> <p>Se repère dans le calendrier. Connaît les formes principales, la notion plus petit, plus grand, égal. S'intéresse à la mesure. Connaît aisément les notions «droite et gauche».</p> <p>S'intéresse à l'écrit. Reconnaît les Alphas. Connaît la plupart des sons simples. Reconnaît quelques mots simples.</p> <p>Peut transposer quelques sons en graphèmes.</p> <p>Sait compter jusqu'à 20. Sait dénombrer une collection. Additionne avec les chiffres de 1 à 9. Additionne avec les doigts pour les nombres de 1 à 20.</p> <p>A l'aise avec l'ordinateur: allumer, éteindre, choisir une activité, changer d'activité...</p>	<p>Exécuter une tâche simple et concrète, cadrée dans le temps.</p> <p>Imiter les camarades. Ex: réciter un poème: il répète en même temps, refuse de répéter tout seul.</p> <p>Le jeu symbolique est un moyen pour apprendre. Les tâches routinières aussi.</p> <p>Est capable de mesurer avec le soutien de l'adulte: montrer d'où mesurer, jusqu'où mesurer.</p> <p>En présence de la maîtresse de renfort pédagogique, est d'accord de déchiffrer des mots simples.</p> <p>Bande numérique. La répétition.</p>	<p>Exercice inconnu (ex: fiche avec une nouvelle présentation)</p> <p>Répéter lorsque l'adulte montre ou demande.</p>
<p><b>Réalisation de tâches et routines (accomplissement d'actions simples ou complexes)</b>            Entreprendre et mener à terme une tâche simple, une tâche complexe, des tâches multiples; gérer et mener à bien la routine quotidienne.</p>	<p>Capable de mener à terme une tâche simple. Par exemple: une fiche avec des additions            Débute dans la tâche complexe. Par exemple: tableau à double entrée</p>	<p>La présence de l'adulte, son aide; attention mise sur la fiche et sur Marco, anticipation des frustrations en le guidant. Ex: lors de l'exécution de la tâche, donner des petites indications: «Regarde ici, recompte, c'est bien, termine cette fiche, etc.».</p>	
<p><b>Autres</b></p>			

### C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

Communication et langage	Fonctionnement de l'enfant/de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Voix et parole</b> Production et qualité des sons vocaux, articulation des sons (voyelles, consonnes), fluidité et rythme de la parole, vocalisations diverses.</p>	<p>Parle fort. Il a de la peine à moduler le timbre de sa voix. Difficulté à prononcer le phonème /j/ comme dans <i>jardin</i> et le phonème /ch/ comme dans <i>chat</i>.</p>	<p>Méthode Borel Maisonny</p>	
<p><b>Communication</b> <b>a. Recevoir des messages :</b> réagir à la voix humaine; comprendre des messages parlés simples, complexes; comprendre la signification des messages gestuels (expressions visage, posture corps, mouvements mains), des signes et symboles publics (panneaux, signalisations, etc.), des dessins et photographies (pictogrammes, photos, etc.), des messages en langage des signes, des messages écrits. <b>b. Produire des messages</b> faits de mots, phrases; vocaliser en réponse à la parole (communication préverbale), chanter, produire des messages non verbaux (gestuels, signes et symboles, dessins), en langage des signes, écrire des messages. <b>c. Nouer des interactions verbales :</b> obtenir des informations de l'adulte, des pairs; formuler des questions; répondre à des questions à partir des informations recueillies; adopter une attitude réceptive et ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires; se livrer à un échange de réflexions et d'idées, à l'examen d'une question donnée en argumentant; analyser les facteurs de réussite de la communication. <b>d. Rechercher des sources d'informations et les analyser :</b> explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune, sélectionner les ressources pertinentes, recouper les éléments d'information provenant de diverses sources, dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes, imaginer des utilisations possibles.</p>	<p>Comprend des messages parlés simples. Difficulté d'interprétation des messages des camarades (verbal ou non verbal). Dans un premier temps, il interprète négativement ce qu'il perçoit.</p> <p>La construction des phrases est correcte. La formulation est soignée.</p> <p><b>c.</b> L'émotion peut entraver l'interaction: impolitesse ou colère. Interroge continuellement l'adulte. Il peut être à la limite de l'impolitesse, l'émotion prend le dessus. Difficulté à ajuster sa communication. Ex: donne un coup à l'enseignante pour expliquer qu'il a reçu un coup.</p> <p><b>d.</b> Consulte volontiers les livres, des imagiers.</p>	<p>La présence de l'adulte et ses encouragements, ses soutiens verbaux. La reformulation et l'utilisation vocabulaire connu et simplifié.</p> <p>L'adulte sert de modérateur</p>	<p><b>a.</b> Vitesse de communication de l'environnement.</p>
<p><b>Langage</b> Capacité de reconnaître, identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique. Capacité de produire des messages signifiants sous forme de langage parlé, écrit, des signes et gestuels en respectant les règles et les conventions propres aux langages utilisés; choisir et adapter un ou des langages pertinents (signes, symboles et autres composantes du langage) en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires. Développement des compétences permettant d'acquérir des mots simples ou le sens des symboles, de combiner des mots pour faire des phrases, pour acquérir la syntaxe.</p>	<p>Pertinent dans les mots qu'il utilise. Capable de produire des messages signifiants sous forme de langage parlé. Vocabulaire de base lacunaire: manque de vocabulaire de base. Ex: ne connaît pas des mots comme dentifrice, oignon, etc.</p>		
<p><b>Autres</b></p>			

### C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

RAPPORT A SOI* Conscience et affirmation de soi*, affects* et comportements	Fonctionnement de l'enfant/l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Conscience et affirmation de soi*</b> Prise de conscience et affirmation de sa propre identité: reconnaître ses valeurs et buts, se faire confiance, identifier ses perceptions, émotions*, sentiments* et intentions, juger de la qualité et de la pertinence de ses actions; prendre conscience de sa propre position dans la réalité de son environnement; percevoir l'influence du regard des autres; manifester de plus en plus d'indépendance*; développer sa capacité à faire des choix et projets personnels; exprimer une opinion personnelle.</p>	<p>Est de nature très fière: refuse et déteste la moquerie, a des réactions démesurées face à l'échec, la moquerie ou ce qu'il interprète comme moquerie. Il se met alors en colère (insulte, menace de taper). Il perd conscience de ses actes lors qu'il est en colère (tape). Quand il réussit une tâche, il peut montrer qu'il est content. Estime de soi très fragile: Ex: à une erreur, il va refuser de continuer son exercice.</p>	<p>Une attitude bienveillante et encourageante de la part de l'adulte et de ses camarades.  Les camarades sont bienveillants, ils acceptent qu'il ait un programme adapté et particulier; ils applaudissent ou félicitent lorsqu'il obtient une réussite.  L'adulte remarque et lui communique avoir vu ses progrès.</p>	<p>Une tâche trop difficile. Des camarades en opposition.  Etre seul. Il veut alors finir sa tâche et ne verra pas la réussite. Il passe à autre chose.</p>
<p><b>Conscience et connaissance de son corps (schéma corporel* et sensations associées aux fonctions organiques)</b> Connaissance des parties de son corps (dessinées, nommées); conscience de son propre corps en relation à l'espace physique immédiat; conscience des diverses sensations corporelles (faim, soif, douleur, vertige, mouvements, etc.) et conscience des sensations provenant des stimuli extérieurs.</p>	<p>Capable de nommer et/ou montrer les différentes parties de son corps. Dans un grand espace, agitation permanente, cris.</p>	<p>Répondre à sa demande de consulter le livre sur le corps humain; travail en individuel: l'adulte montre sur son corps et Marco touche son propre corps. Espace restreint. Expliquer à Marco les activités prévues et ce qu'on attend de lui. Faire les activités en individuel avant de les faire avec le groupe-classe.</p>	<p>Grand espace (salle de gym). Nombre d'élèves.</p>
<p><b>Energie psychique, émotions*, pulsions (expression et contrôle)</b> Motivation d'agir, envie et désir; gamme d'émotions* exprimées (tristesse, peur, colère, anxiété, joie, etc.); pertinence, maîtrise, labilité; harmonisation entre intuition, logique et gestion d'émotions* parfois contradictoires; contrôle des pulsions.</p>	<p>Marco a envie d'apprendre. Il a envie d'être comme les autres, il l'exprime: « Bientôt je ferai comme eux ». Il exprime principalement la joie et la colère. Il contrôle mieux ses émotions: dans le jeu, par exemple s'il perd.</p>		
<p><b>Comportements adaptés</b> Agir/réagir en faisant preuve d'adaptabilité (accepter la nouveauté); agir/réagir de façon appropriée aux attentes et demandes; avoir le sens des responsabilités; agir/réagir par l'action plutôt que la passivité, de façon prévisible et stable, avec un effort soutenu sans impulsivité, impatience, témérité; veiller à sa sécurité; exploiter ses forces et surmonter ses limites; gérer le stress.</p>	<p>Marco est souvent dans la réaction. Il est de caractère impulsif et impatient. Il n'agit pas toujours de façon appropriée (insultes, voire des gestes violents), parce qu'il ne comprend pas toujours ce qui se passe autour de lui.</p>	<p>L'adulte fait le modérateur. L'adulte explique le sens des situations.</p>	
<b>Autres</b>			

## C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

RAPPORT AUX AUTRES Relations et interactions	Fonctionnement de l'enfant/l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Conscience des autres, attitudes vis-à-vis d'eux</b> Avoir conscience de l'identité des autres, des générations et de l'autorité, différencier les personnes familières; se situer à la fois comme individu et comme membre d'une collectivité, de différents groupes. Être ouvert à l'autre (sociabilité) quelle que soit son origine culturelle et ethnique; l'accueillir avec ses caractéristiques propres en manifestant du respect, de la chaleur, de la reconnaissance, de la tolérance; les reconnaître chez les autres; avoir un contact physique approprié.</p>	<p>Très sensible au regard des autres Il craint la moquerie. Il respecte l'autorité de son enseignante principale. Il va souvent vers les autres, il suit les autres, aimerait entrer en relation mais de manière maladroite (leur parle avec une attitude provocatrice). Cherche à s'imposer dans les jeux, dans les échanges: « Je suis plus fort, moi, j'arrive ». Contacts physiques peu appropriés. S'approche trop près, touche le bras, la poitrine de son interlocuteur... Il peut s'extraire, être dans « une bulle ». Mais il peut aussi observer, en retrait, les autres qui jouent.</p>	<p>Explications de l'adulte: « La réaction de ton camarade est due à... ».  Repréciser ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas.</p>	
<p><b>Interactions avec les autres</b> Initier des interactions simples et complexes avec autrui en agissant selon les règles et conventions sociales; adapter et réguler son comportement (par ex. maîtriser ses émotions* et ses pulsions comme l'agressivité verbale ou physique) dans ses relations avec autrui. Elaborer ses opinions et ses choix au sein du groupe; échanger des points de vue et faire preuve de capacité à se décentrer de son propre point de vue; supporter la critique, les opinions différentes, les désaccords; avoir un esprit coopérant.</p>	<p>Marco est souvent dans la provocation. Il est peu tolérant. Il maîtrise difficilement ses émotions et ses pulsions; peut taper dans les moments de transition (entre deux activités). Il ne comprend pas toujours ce que dit l'autre. Dans l'opposition dans un premier temps.</p>		
<p><b>Relations interpersonnelles</b> Nouer des relations duales et/ou avec les membres du/des groupes d'appartenance; instaurer et entretenir des relations avec la famille nucléaire* et élargie, avec des personnes détenant l'autorité, avec des étrangers; avoir des relations d'amitié.</p>	<p>Cherche à nouer des relations mais dans l'excès et la maladresse. Sentiments vis-à-vis des autres: extrêmes et fluctuants (amour/haine) Il a peu d'intérêts pour les autres, il est centré sur lui-même, n'a pas d'intérêt pour les autres et ramène tout événement à lui: Ex: un élève raconte avoir mangé au restaurant, Marco dit à haute voix que lui, il aura aussi été au restaurant. N'a pas de relations privilégiées avec ses pairs. A des relations privilégiées avec certains adultes.</p>	<p>Travail en duo avec l'enseignante. Camarades de classe bienveillants, particulièrement les filles. L'enseignant qui reformule, explique les relations.</p>	
<p><b>Participation sociale</b> Gérer et exécuter une tâche unique (simple ou complexe), ou plusieurs tâches (ensemble ou l'une après l'autre) avec des pairs impliqués dans une ou plusieurs étapes du travail; participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix en articulant et communiquant son point de vue; participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer. S'occuper des autres; s'investir dans des activités ludiques, récréatives, de loisirs (jeux, sports, etc.); participer à la vie sociale en se reconnaissant comme membre d'un groupe, d'une communauté, et en prenant conscience de son rôle.</p>	<p>Dans le groupe, se met en retrait ou s'agite.  Dans les jeux de société, peu intéressé par les autres: il veut gagner. Vient de commencer un cours de judo. A des difficultés à jouer avec les pairs.</p>	<p>Présence de l'adulte qui cadre, rappelle les règles de comportement et de fonctionnement du groupe.  Jeu en duo avec l'adulte.</p>	
<b>Autres</b>			

## **Bilan pédagogique**

Les données recueillies ont favorisé la rédaction d'un bilan de fin d'année scolaire par les enseignantes titulaires et de renfort pédagogique. Ce bilan est un prolongement de la grille, construit sur la base des trois parties de l'instrument.

### **- Informations préalables**

Marco est un élève de 9 ans, ayant un parcours complexe, présentant des difficultés cognitives et psychiques. Il est suivi par un assistant social du service de la Protection de la Jeunesse; plusieurs spécialistes s'occupent de lui et de sa situation. Il a fréquenté l'école régulière jusqu'au mois de novembre de cette année scolaire et, conjointement, le Module d'activité temporaire alternatif à la scolarité (MATAS) durant le printemps passé; il bénéficie d'une séance de rythmique par semaine, suit une psychothérapie; une conseillère «Ecole-Famille» assure le lien entre l'institution et la famille.

Actuellement, il fréquente une classe d'enseignement spécialisé avec des périodes de renfort pédagogique supplémentaires. La demande d'aide a été faite par la direction de l'établissement d'une petite ville vaudoise en raison de troubles du comportement et de grosses difficultés cognitives. Les attentes de l'enseignante titulaire vis-à-vis du renfort pédagogique ont été clairement formulées: développer les compétences sociales de Marco, l'aider à avancer dans les apprentissages scolaires et décharger l'enseignante titulaire de classe.

### **- Facteurs environnementaux**

Des facteurs environnementaux existent tels que: une classe à petit effectif, une enseignante titulaire déjà familiarisée avec les élèves en situation de handicap, l'accès à une double mesure (la classe spécialisée et l'aide supplémentaire du renfort pédagogique). Le programme a pu être adapté aux besoins de l'élève et les enseignantes sont disponibles pour des rencontres afin de réfléchir aux meilleurs moyens à mettre en œuvre pour Marco. Les camarades de classe sont compréhensifs et tolérants face aux comportements particuliers de leur camarade. Les parents sont disponibles, se rendant aux rencontres et restant à disposition de l'école.

Les enseignantes décrivent un essoufflement de l'équipe scolaire (enseignantes, directions, conseillère Ecole-Famille), après plusieurs années d'adaptation, ce qui représente un obstacle environnemental.

### **- Situation de l'élève**

#### **Ressources de l'élève**

Marco aime venir à l'école. Il s'intéresse au monde qui l'entoure, pose beaucoup de questions, a envie d'apprendre et de faire comme les

autres: «Bientôt, je ferai comme eux!». Imiter les camarades est un bon moyen pour entrer dans les activités. Il est très observateur, a une bonne mémoire visuelle et se sent à l'aise dans les jeux de memory. Il apprécie les activités-devinettes qui font appel aux sens (goûter, sentir, toucher, etc.). Quand il s'exprime, la construction des phrases est respectée. Il est pertinent dans les mots qu'il utilise et la formulation est soignée. Il réalise de beaux dessins. Son imagination est débordante. Il aime jouer avec de petits personnages, avec l'enseignante de renfort pédagogique (jeu symbolique). Pendant les moments libres, il va volontiers consulter des livres ou des magazines. Il est à l'aise avec l'ordinateur (allumer, éteindre, choisir une activité, changer d'activité, etc.). Il perçoit ses progrès.

### **Progrès constatés durant l'année scolaire**

Marco a fait des progrès dans tous les domaines. Il a trouvé sa place dans la classe et a compris quelle attitude on attendait de lui en tant qu'élève. Il respecte l'autorité de l'adulte et a réussi à nouer une relation de confiance avec les adultes qui l'accompagnent. Il commence à faire preuve d'humour.

Il maîtrise mieux ses émotions et ses pulsions. Les conflits avec ses camarades sont moins nombreux et se résolvent plus facilement. Avec un adulte à ses côtés, il est d'accord de s'excuser.

En classe, les moments de transition se passent la plupart du temps sans heurts. Son autonomie de travail s'est améliorée et quand il sent qu'il maîtrise la tâche demandée, il est maintenant capable de la mener à terme sans la présence d'un adulte à ses côtés (par exemple une fiche de mathématique avec des additions).

Son attitude face au jeu a changé: il est moins focalisé sur la nécessité de gagner et il commence à éprouver du plaisir à jouer.

Marco a fait des progrès importants en mathématique. Il sait compter jusqu'à 29. Il aime faire des additions, technique qu'il maîtrise. Il est capable de faire des additions avec les nombres de 1 à 10 et, avec l'aide des doigts, il trouve la réponse à des additions avec les nombres de 1 à 20. Il a compris le principe de la soustraction. Il connaît les noms des principales formes géométriques et s'intéresse à la mesure. Marco se situe mieux dans le temps. Il sait se repérer dans le temps à l'aide d'un calendrier (1 mois par page) et montrer la date du jour.

Il s'intéresse à l'écrit. Il a fait des progrès en lecture et connaît les lettres et la plupart des sons simples. Accompagné d'un adulte, il est capable de lire des mots tels que: lac, mur, bus, etc. Il aime s'amuser à combiner les étiquettes-lettres d'un mot puis il demande à l'adulte de lire cet assemblage de lettres.

### *Difficultés de l'élève*

Marco est très sensible au regard des autres et craint la moquerie. Dans les interactions avec ses camarades, il est souvent dans la provocation. Il cherche à nouer des relations mais dans l'excès et la maladresse. Il est peu tolérant aux attitudes des autres. Il éprouve des difficultés d'interprétation des messages des camarades : dans un premier temps, il a tendance à les percevoir de manière négative. Il peut avoir des sentiments extrêmes vis-à-vis des autres (amour/haine) et, quand il est en colère, il insulte le ou les camarades concernés.

Son processus de pensée est dépendant du sentiment de sécurité éprouvé : il peut perdre ses moyens lorsqu'il a l'impression de ne pas contrôler la situation. Il pose beaucoup de questions et vérifie à plusieurs reprises dans la journée si le déroulement des activités prévues est respecté. Par exemple, il dit : « Après la fiche, on fera les Alpha et puis l'ordinateur ? ». Il est souvent dans la négociation, surtout pour obtenir des moments d'activité libre.

Marco, actuellement, ne parvient pas à verbaliser ses démarches intellectuelles. Il est souvent dans la pensée magique. A la question « comment as-tu fait pour trouver la réponse à ce calcul ? », il répond « ça arrive tout seul... avant ! ». Ceci dit, en situation, on le voit fermer les yeux et compter dans sa tête en hochant la tête.

La mémoire à court et à long terme est parfois défaillante. Même si un mot a été travaillé, il peut l'oublier et le regarder comme un nouvel apprentissage. Le vocabulaire de base est lacunaire et il ne connaît pas des mots du quotidien (par exemple « dentifrice » ou « oignon »).

La discrimination auditive est peu développée et l'entrave dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de mots simple. Par exemple, dans le mot « vélo », il dira qu'il entend seulement le « o ». La prononciation des graphèmes /ch/et /j/n'est pas correcte. Bien que la motricité fine se soit développée et améliorée, l'écriture liée pose problème.

Marco est dans l'attente que l'adulte le guide. Il a peu confiance en lui et dit souvent « c'est trop dur ! » ou alors « je ne sais pas ! ». Il a de la peine à faire des choix : « C'est vous qui décidez, Madame ! ».

Pour travailler, il a encore souvent besoin d'être accompagné d'un adulte.

### *Facilitateurs environnementaux*

Pour optimiser le fonctionnement de Marco, plusieurs facilitateurs ont été mis en place par les enseignantes. Ces facilitateurs sont de deux ordres : d'une part ceux qui sont

liés à la relation et aux attitudes, d'autre part ceux qui relèvent des soutiens pédagogiques.

Sur le plan des attitudes et de la relation, on constate l'impact des facteurs suivants :

- ⇒ la présence de l'adulte aux côtés de l'élève,
- ⇒ le fait de s'adresser personnellement à l'élève lors du travail en classe,
- ⇒ un regard bienveillant de la part des enseignantes,
- ⇒ l'encouragement et les félicitations des enseignantes et des pairs.

Sur le plan des soutiens pédagogiques apportés par les enseignantes, il s'avère essentiel de :

- ⇒ vérifier la compréhension de la tâche à exécuter,
- ⇒ montrer comment faire (exemplifier et modéliser),
- ⇒ reformuler et utiliser un vocabulaire simple pour permettre à l'élève de comprendre ce qu'il avait à faire et comment le faire,
- ⇒ anticiper et expliquer le travail à mener et les attentes,
- ⇒ travailler en individuel avec lui notamment avant de partager en groupe,
- ⇒ présenter des tâches concrètes, simples et de courte durée,
- ⇒ découper les activités et les répéter,
- ⇒ organiser des activités qui font appel à l'invention et le jeu symbolique,
- ⇒ formuler une consigne à la fois,
- ⇒ guider l'élève dans la démarche et la procédure de travail,
- ⇒ installer des rituels,
- ⇒ recourir à l'écriture script et à la méthode Borel Maisonnay,
- ⇒ anticiper certaines frustrations en donnant des indications sur les procédures et sur l'activité cognitive,
- ⇒ créer un espace restreint et un cadre temporel clair (par exemple utiliser une minuterie, annoncer la durée de l'activité, visualiser le déroulement du temps, illustrer le déroulement des activités, etc.),
- ⇒ servir de modérateur dans les interactions sociales, verbaliser les émotions et les réactions de chacun des interlocuteurs
- ⇒ rappeler régulièrement le cadre et les règles de comportement.

Ces divers facteurs aident l'enfant à mobiliser ses savoirs, ses capacités de réflexion et son attention. En outre, ils lui procurent un sentiment de sécurité qui augmente ses performances.

Le travail en duo des deux enseignantes, titulaire de classe et spécialisée, a été, tout au long de l'année, une ressource et un facilitateur environnemental important pour la progression de cet élève.

#### **Obstacles environnementaux**

L'observation a pu mettre en évidence des obstacles au fonctionnement de Marco :

- ⇒ un milieu scolaire francophone alors qu'il est de langue maternelle portugaise,
- ⇒ les imprévus qui le mettent en colère et provoquent son indisponibilité pour les activités scolaires,
- ⇒ la vitesse de communication au sein de la classe qui freine sa compréhension,
- ⇒ la taille de l'espace (par exemple la salle de gymnastique) et la taille du groupe (par exemple 12 enfants) qui le déstabilisent,
- ⇒ une ambiance agitée : Marco perd alors ses repères et ses moyens cognitifs, peut taper ou insulter,
- ⇒ des activités de plus de 10 minutes, plusieurs tâches à faire simultanément,

- un exercice inconnu (nouvelle notion ou nouvelle présentation) qui limitent sa capacité de réflexion,
- ⇒ être seul face à la tâche, ce qui amène Marco à l'exécuter rapidement et mécaniquement, sans contrôler le résultat et regarder s'il a réussi,
- ⇒ un camarade qui exprime de l'opposition : Marco se bloque et n'est plus en mesure de poursuivre la relation.

#### **Perspectives**

Ce bilan a fait ressortir l'importance de l'environnement pédagogique. Les facilitateurs mis en place ont contribué aux progrès de Marco durant l'année scolaire. Le travail devra se poursuivre en portant une attention toujours conséquente aux facteurs qui relèvent de la relation à l'adulte et des soutiens pédagogiques. À l'avenir, il sera important de viser l'autonomisation de Marco dans les tâches scolaires en diminuant progressivement l'intervention de l'adulte en individuel, en augmentant la distance relationnelle avec ce dernier et en favorisant l'interaction et la collaboration avec les pairs.

## **5. 2. Salomé**

### **Description de la situation**

Ce deuxième exemple nous est présenté par une enseignante spécialisée qui intervient à la demande d'un établissement scolaire régulier. Salomé a sept ans. Elle est arrivée en Suisse un an auparavant et sa famille a un statut de réfugié politique. L'enfant a une maladie invalidante sur le plan physique et qui a des répercussions sur les apprentissages et l'organisation de la vie scolaire. L'enseignante de renfort pédagogique est amenée à faire une observation de l'élève en cours d'année et à évaluer les besoins spécifiques. Il lui avait été demandé de rédiger un rapport d'observation et d'évaluation des besoins pédagogiques afin de savoir si une mesure d'enseignement spécialisé ambulatoire (telle le renfort pédagogique) était pertinente. L'observation a pu se faire sur un laps de temps de deux mois et demi pour un total de 12 périodes. L'enseignante de renfort a eu accès au dossier pédagogique et aux informations médicales concernant la maladie spécifique de Salomé.

### **Utilisation de la grille**

La grille a été utilisée par l'enseignante spécialisée afin d'étoffer son observation et d'essayer de dresser un portrait le plus fidèle et le plus complet possible des besoins spécifiques de l'élève. En prolongement, elle a rédigé un rapport

d'observation puis un projet pédagogique précis et applicable, l'année suivante, au Cycle Primaire. L'enseignante de renfort a travaillé en relisant les items de la grille et en observant l'enfant avec des va-et-vient réguliers entre l'outil d'observation et l'observation de l'élève. La grille a été remplie, pour la plupart des items, par l'enseignante de renfort pédagogique. Cette dernière a consulté l'enseignante titulaire à quelques reprises seulement.

Au vu des questionnements de l'école, l'enseignante de renfort a décidé de se concentrer sur l'observation des « Facteurs environnementaux : caractéristiques de l'environnement scolaire ». Il était important de signaler les actions envisagées par l'école et la classe pour rendre possible la participation de cette fillette à la vie scolaire en vue de favoriser son maintien dans une classe régulière. L'équipe a pu ainsi être rassurée sur le bien fondé de ce qu'elle avait déjà mis en place au niveau du contexte scolaire et qui avait favorisé l'intégration de Salomé.

La situation de l'élève a été analysée dans les domaines suivants : « Corps : sensorialité et fonctionnement somatique », « Corps : mouvement et fonctionnement psychomoteur » et « Cognition : fonctionnement mental et apprentissages ». Les autres ne relèvent pas de problématiques particulières pour Salomé et pour l'école ; l'enseignante spécialisée ne rapporte pas d'observation pour ces domaines.

## A. INFORMATIONS PRÉALABLES

<p><b>Nom et prénom de l'élève:</b> DUPONT SALOMÉ</p> <p><b>Date de naissance:</b> 01.06.2005</p> <p><b>Langue-s:</b> français</p> <p><b>Cycle:</b> Cycle Initial (CIN2)</p> <p><b>Lieu de scolarisation:</b> campagne vaudoise (Suisse)</p> <p><b>Mesures en plus de l'enseignement ordinaire (pédagogiques, thérapeutiques, médicales, mesures d'assistance ou d'accueil, etc.):</b> suivi du médecin pédiatre, physiothérapie, psychomotricité, ergothérapie</p> <p><b>Personne ayant fait la demande de renfort pédagogique*:</b> la Direction de l'établissement scolaire.</p> <p><b>Raisons de la présence du renfort pédagogique* (enseignement spécialisé):</b> problème de santé, maladie chronique, génétique</p> <p><b>Attentes et/ou demandes de l'équipe vis-à-vis du renfort pédagogique*:</b> peu définies, d'après la demande écrite, l'aide est demandée pour améliorer les stratégies d'apprentissage et le développement des représentations visuo-spatiales, maintenir son attention sur une tâche, faciliter son intégration dans le groupe-classe.</p> <p><b>Date-s des observations/période d'observation:</b> de février à avril 2012, à raison d'une moyenne de 2 périodes hebdomadaires</p> <p><b>Nom et prénom de l'enseignant-e de renfort pédagogique*:</b> France Untel</p>
---

## B. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX: CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Facteurs environnementaux	Facilitateurs	Obstacles
<p><b>Système scolaire:</b> lois, dispositifs, règlements, services, normes sociales, etc.</p>	<p>Loi en faveur de l'intégration des personnes en situation de handicap (financement par l'assurance invalidité de traitements spécifiques à sa maladie invalidante); loi scolaire cantonale qui prévoit des aménagements pour élèves ayant une maladie.</p>	<p>L'intégration des élèves en situation de handicap dans le système régulier est une pratique relativement récente (max. 10-15 ans).</p>
<p><b>Etablissement:</b> contexte géographique, architecture, projet d'établissement, charte, ressources à disposition, services de soutien aux enseignants (PPLS, médiateur, supervision, etc.) expériences antérieures d'intégration, etc.</p>	<p>Le Directeur et le Conseil de direction sont favorables à l'intégration d'élèves en situation de handicap.</p> <p>Pour se rendre à l'école, S. n'a pas besoin de prendre un moyen de transport public.</p>	
<p><b>Classe:</b> emplacement dans l'établissement, adaptation de l'environnement (locaux, lumière, son, espace, mobilier), configuration de la classe, grandeur du groupe, accessibilité du matériel...</p>		
<p><b>Aide technique:</b> nutrition, médication, mobilité, communication, transports, etc.</p>	<p>Traitement de sa maladie chronique: médication, thérapies, suivi pédiatrique.</p>	
<p><b>Enseignement</b> (enseignant titulaire, spécialiste, de renfort, aide à l'enseignant):</p> <p><b>a.</b> Expériences antérieures de l'enseignant-e-s titulaire-s avec des élèves ayant des besoins particuliers.</p> <p><b>b.</b> Matériel utilisé, pédagogies développées (frontale*, coopérative*, de projet*, par plan de travail*, institutionnelle*, de la réussite*, etc.), didactiques, style d'enseignement*, enseignement différencié*.</p> <p><b>c.</b> Adaptations du programme et des objectifs à atteindre, adaptation des évaluations certificatives.</p> <p><b>d.</b> Temps de concertation entre enseignant-e-s, disponibilité.</p>	<p><b>b.</b> L'enseignante a organisé sa classe de manière à proposer des ateliers en petits groupes ou des activités en collectif ce qui convient à S.</p> <p><b>c.</b> S. n'a pas besoin d'une adaptation du programme scolaire. Au cycle initial, l'évaluation n'est pas encore certificative.</p> <p><b>d.</b> L'enseignante titulaire et l'enseignante de renfort pédagogique se concertent régulièrement, selon les nécessités.</p>	<p><b>a.</b> Maladie rare, pas d'expériences antérieures avec cette problématique ou une problématique semblable</p>

## B. FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX : CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE (SUITE)

Facteurs environnementaux	Facilitateurs	Obstacles
<p><b>Réseau professionnel :</b></p> <p><b>a.</b> Professionnels de la santé et du social (PPLS, thérapeutes, spécialistes, médecins, éducateurs, etc.).</p> <p><b>b.</b> Participation des parents.</p> <p><b>c.</b> Fonctionnement : relations, attitudes, communication des informations, rythme des concertations, etc.</p> <p><b>d.</b> Impact, effet du réseau.</p> <p><b>e.</b> Autres.</p>	<p><b>a.</b> Médecins : spécialistes du CHUV, pédiatre; psychomotricien, physiothérapeute.</p> <p><b>b.</b> Parents : très attentifs à leur enfant. Ils sont présents à tous les réseaux; transmettent les informations pratiques et/ou médicales, échangent leurs points de vue, expriment leur ressenti, émettent des hypothèses et prennent les décisions avec l'équipe.</p> <p><b>c.</b> Le réseau se rencontre deux à quatre fois par année. Des échanges par courrier électronique ont lieu à chaque fois qu'un partenaire estime l'information utile à tous. De rapides interventions orales et informelles règlent les détails pratiques de fonctionnement (absence, rendez-vous médicaux, imprévus, etc.).</p>	
<p><b>Entourage</b></p> <p>Soutiens, relations et attitudes : de la famille et des proches, des pairs et des amis, autres personnes.</p>	<p>Depuis quelques mois et de façon régulière, S. invite une camarade à la maison ou se fait inviter.</p>	<p>En dehors de l'école et durant les loisirs, S. vit principalement entourée d'adultes. Elle a peu l'occasion de se trouver avec des enfants (cercle familial ou pas) de sa tranche d'âge.</p>
<b>Autres</b>		

## C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

CORPS Sensorialité et fonctionnement somatique	Fonctionnement de l'enfant/de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Fonctions du système respiratoire</b></p> <p>Fonctions de la fréquence, du rythme et de la profondeur respiratoires; mucus des voies aériennes, toux; capacité respiratoire nécessaire pour endurer l'effort physique.</p>	<p>S. a des problèmes respiratoires liés à sa maladie, n'apparaissent que dans des activités très spécifiques (sport, courses)</p>	<p>Allègement ou adaptation des activités sportives si nécessaire.</p>	
<p><b>Fonctions du système digestif</b></p> <p>Fonctions relatives au fait de sucer, mastiquer, mordre, travailler les aliments dans la bouche, saliver, avaler, faire un renvoi, régurgiter, cracher, vomir; tolérance aux aliments; défécation (élimination, consistance, fréquence, etc.); flatulence; maintien du poids.</p>	<p>S. a une médication à prendre durant les repas. La déglutition lui pose problème, manger lui demande beaucoup de temps et d'énergie.</p>	<p>Les repas sont pris à la maison et non à la cantine.</p>	

### C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

<b>CORPS</b> Mouvement et fonctionnement psychomoteur	Fonctionnement de l'enfant/de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<b>Mouvements et mobilité</b> Bouger des parties du corps : visage (yeux, bouche, cou, tronc, bassin, membres supérieurs et inférieurs). Mouvoir son corps dans l'espace : changer de position ; locomotion (marcher et se déplacer ; sauter, courir, grimper, etc.). Utiliser ses mains, ses pieds : motricité fine/globale (ramasser, saisir, manipuler, lâcher) ; utilisation des mains et des bras (tirer, pousser, lancer, attraper, etc.), des pieds (déplacer des objets avec les pieds) ; soulever, porter, déplacer des objets.	L'aisance corporelle de S. s'est accrue. Elle se déplace dans la classe sans heurter ou faire chuter des objets. S. utilise le matériel scolaire usuel (crayon, pinceau, ciseaux, stylo, colle, etc.) avec habileté. S. a eu des difficultés à dessiner des œufs : elle a tracé un saucisson, la rectification de son dessin a été peu aisée.	En psychomotricité : travail pour améliorer la souplesse du bassin. Il peut arriver que l'adulte (enseignante titulaire ou de renfort pédagogique) guide et accompagne individuellement S quand elle dessine ou écrit.	
<b>Contrôle neuromoteur* et psychomoteur*</b> Mobilité des articulations (amplitude et facilité de mouvement), stabilité des articulations. Régulation tonico-motrice : force et tonus* musculaire des divers membres du corps ; endurance musculaire ; contractions involontaires des muscles, tremblements, stéréotypies* et persévération motrice*, etc. Adaptation posturale : contrôle postural, garder une position ; contrôle de l'épaule, du coude du poignet et des doigts. Comportements liés aux difficultés de contrôle psychomoteur* à dominance manuelle et latérale (bouger et parler lentement ; diminution des gestes et de la spontanéité ; excitation, agitation ; démarche spastique*, rigide, etc.).	Les gestes de S. sont calmes et posés. Se fatigue au bout de 10 minutes debout, elle se met à genoux.	Permettre à S. d'adopter une position plus confortable.	
<b>Dominance latérale*</b> Usage des mains et préférence manuelle ; usage des yeux et des membres et préférence latérale.	Droitière.		
<b>Soins personnels</b> Se laver, s'habiller, aller aux toilettes, manger, boire, reconnaître ses besoins en matière de santé.	Va seule aux toilettes et se change de manière autonome et méticuleuse.	Selon les directives du corps médical, S. utilise les toilettes des enseignant-e-s, afin de limiter les risques d'infection.	

## C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT)

COGNITION* Fonctionnement mental et apprentissages	Fonctionnement de l'enfant/de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Attention*</b> Vigilance* ou éveil; fixer son attention* intentionnellement sur des stimuli spécifiques: attention dirigée* (sélection); attention divisée* (simultanée): concentration sur deux stimuli ou plus en même temps; attention* soutenue (maintien): concentration pour la période de temps requise; déplacement de l'attention*.</p>	<p>Souvent, S. suit les déplacements de certains camarades ou les commentaires de la maîtresse, même s'ils ne lui sont pas adressés. Elle reprend ensuite son travail.</p>	<p>Hormis des relances orales, aucune structure particulière n'existe.</p>	<p>Le niveau sonore lié au travail en ateliers.</p>
<p><b>Mémoire*</b> Mémoire à court terme* (immédiate, de travail); à long terme* (mémoire épisodique*, sémantique*, procédurale*, perceptive); métamémoire (connaissance des procédures de mémorisation).</p>			
<p><b>Stratégies d'apprentissage*</b> <b>Processus et connaissances métacognitives*</b> <b>a. Stratégies cognitives*</b>: analyser la situation; sélectionner les informations pertinentes et pour cela percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent, reconnaître les ressemblances avec des situations proches, distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir; organiser les données entre elles; élaborer une réponse. <b>b. Stratégies affectives*</b>: maintenir sa motivation, sa concentration, contrôler son anxiété (gérer son stress, contrôler son impulsivité), persévérer dans la gestion d'une tâche, développer son goût de l'effort. <b>c. Stratégies de gestion</b>: Organiser et gérer son temps, les ressources matérielles, recourir au soutien des personnes (pairs, professeur). <b>d. Processus métacognitifs*</b>: Anticiper la marche à suivre; planifier l'activité; se donner un objectif et les moyens de l'atteindre; faire des choix parmi plusieurs moyens et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités; choisir la méthode adéquate; examiner la pertinence des choix; évaluer les résultats: effectuer un retour sur les étapes franchies; percevoir et analyser les difficultés rencontrées; réajuster sa stratégie (flexibilité cognitive); apprendre de ses erreurs; identifier les facteurs de réussite. Adopter une démarche réflexive face à une situation (faits, informations, actions, opinions, etc.). <b>e. Connaissances métacognitives*</b>: Justifier le choix de la méthode de travail dans l'éventail des possibles en donnant ses raisons et ses arguments; analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre; s'auto-évaluer; reconsidérer son point de vue - remise en question, et décentration de soi*.</p>	<p><b>a.</b> Si S. aboutit à une fausse hypothèse, elle est capable d'en tirer des conclusions pertinentes et d'accéder à la résolution du problème.</p> <p><b>b.</b> S. est motivée et se compare volontiers aux autres.</p>	<p>Le raisonnement à haute voix et la manipulation sont des stratégies efficaces pour S.</p> <p><b>a.</b> Pour certains domaines (raisonnement, logique, espace, etc.) les élèves avancent à leur rythme selon un plan de travail individuel.</p> <p><b>b.</b> La progression du groupe classe stimule S. et l'incite à avancer.</p>	<p>Le rythme soutenu peut faire obstacle, puisque S. peut se fatiguer.</p>

### C. SITUATION DE L'ÉLÈVE (ENFANT/ADOLESCENT) (SUITE)

COGNITION* Fonctionnement mental et apprentissages	Fonctionnement de l'enfant/de l'adolescent	Facilitateurs environnementaux	Obstacles environnementaux
<p><b>Apprentissages (acquisition et utilisation de connaissances)</b></p> <p><b>Copier :</b> calquer, copier à côté, du tableau, copie différée; reproduire des formes, des images, des gestes, des sons, des lettres de l'alphabet, etc. (imitation immédiate d'une action ou d'un comportement).</p> <p><b>Répéter :</b> reproduire une suite d'événements ou de symboles en tant que composante de base de l'apprentissage, comme compter par dizaines, réciter un poème ou une comptine, etc. (imitation différée d'une action ou d'un comportement).</p> <p><b>Apprendre à travers des actions</b> portant sur un seul objet, deux ou plusieurs objets, par le jeu symbolique ou le jeu de « faire semblant ».</p> <p><b>Acquérir les compétences élémentaires ou complexes</b> pour exécuter un ensemble intégré d'actions ou de tâches, commencer cet apprentissage et le mener à bien, comme manipuler des jouets ou jouer à des jeux.</p> <p><b>Acquérir des concepts :</b> comprendre et utiliser des concepts de base et complexes tels que taille, forme, quantité, longueur, même, contraire, classification, groupement, réversibilité, sériation, mesure (dimensions), correspondance, conservation, temps, espace.</p> <p><b>Lire :</b> reconnaître et déchiffrer des symboles (formes, icônes, caractères, lettres de l'alphabet, mots) et les lire à haute voix; comprendre des mots, phrases, textes; comprendre et interpréter des textes écrits (livres, modes d'emploi, journaux.)</p> <p><b>Ecrire :</b> utilisation de matériel pour l'écriture (crayon, craie, pinceau.), transposer un son ou un morphème en un symbole ou un graphème, transposer des mots ou des idées en mots ou phrases écrits, utiliser ou composer des symboles pour transmettre des informations (compositions écrites).</p> <p><b>Calculer :</b> reconnaître des chiffres, des signes et symboles arithmétiques, dénombrer, compter, ordonner, utiliser des opérations de base (addition, soustraction, multiplication), et supérieures, effectuer des calculs pour résoudre l'énoncé d'un problème.</p> <p><b>Utiliser les outils informatiques et multimédias :</b> découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication dans diverses disciplines (langues-français, arts, mathématiques et sciences de la nature).</p>	<p>La progression de ses apprentissages se fait au même rythme que le groupe classe.</p>		
<p><b>Réalisation de tâches et routines (accomplissement d'actions simples ou complexes)</b></p> <p>Entreprendre et mener à terme une tâche simple, une tâche complexe, des tâches multiples; gérer et mener à bien la routine quotidienne.</p>			
<p><b>Autres</b></p>			

## **Bilan pédagogique**

### **- Informations préalables**

L'élève, âgée de 7 ans, fréquente la classe de Cycle initial avec ses pairs, dans un village de la campagne vaudoise. La demande de renfort pédagogique a été faite par la direction de l'établissement qui s'attendait à ce que le renfort pédagogique intervienne auprès de l'élève pour améliorer ses compétences transversales (stratégies d'apprentissage et intégration dans la classe) et pour favoriser le maintien de la concentration. Des objectifs scolaires tels que le développement des représentations visuo-spatiales étaient aussi travaillées et notées dans le dossier requérant de l'aide en classe. Néanmoins, l'enseignante titulaire a une demande d'aide peu spécifiée. Au vu de sa maladie chronique et invalidante sur le plan moteur, l'enfant a un suivi médical important avec de la physiothérapie, de la psychomotricité, des consultations ponctuelles avec, selon le besoin, en ergothérapie. L'observation a été faite durant deux mois et demi pour un total de 12 périodes par une enseignante spécialisée du renfort pédagogique.

### **- Facteurs environnementaux**

Salomé fréquente l'école dans le village où elle est domiciliée; elle peut se rendre à l'école avec ses parents, n'a donc pas de bus à prendre, ce qui est un facilitateur pour ses déplacements. Le Directeur et le Conseil de direction sont favorables à l'intégration d'élèves en situation de handicap. La loi permet d'intégrer les personnes en situation de handicap et de financer des traitements spécifiques à sa maladie invalidante. Des aménagements du temps scolaire et du mobilier adapté sont possibles. Salomé a donc accès à des traitements tels que le suivi médical et la médication pharmacologique ainsi qu'à des thérapies adéquates.

Au niveau de l'enseignement, la titulaire a organisé sa classe de manière à proposer des ateliers en petits groupes et/ou des activités en collectif, ce qui convient à Salomé qui n'a pas besoin d'une adaptation du programme scolaire. L'enseignante titulaire et l'enseignante de renfort pédagogique se concertent régulièrement, selon les nécessités, et le réseau se réunit deux à quatre fois par année. Les interventions du renfort pédagogique ont incité Salomé à inviter un-e ou deux camarades à jouer avec elle durant les cours, principalement dans les domaines de la pré-lecture, du repérage, de la déduction ou de la logique. A d'autres moments, des jeux individuels lui ont permis d'analyser le problème posé, d'exprimer sa manière de réfléchir et d'aboutir à la solution.

Les parents de Salomé sont très attentifs à leur enfant. Ils sont présents aux réunions réseaux, transmettent les informations pratiques et/ou médicales, échangent les points de vue, expriment leur ressenti, émettent des hypothèses et prennent les décisions avec l'équipe. Le réseau (professionnels et parents) se rencontre régulièrement et a des échanges formels et/ou informels selon les besoins.

Les difficultés du contexte scolaire sont liées au fait que l'intégration des élèves en situation de handicap dans le système régulier est une pratique relativement récente (environ 10 ans) et que la maladie dont Salomé est atteinte est rare: dans l'établissement scolaire, il n'y a pas d'expériences antérieures avec cette problématique ou une problématique semblable.

En dehors de l'école et durant les loisirs, Salomé vit principalement entourée d'adultes. Elle a peu l'occasion de se trouver avec des enfants de sa tranche d'âge (cercle familial ou communautaire).

### **- Situation de l'élève**

Salomé suit actuellement le programme de deuxième année du Cycle initial, au même rythme que le groupe classe, conformément à son âge.

### **Forces de l'élève**

Sur le plan cognitif, Salomé montre de la volonté à terminer une tâche avant de passer à la suivante. Son travail est soigné, elle cherche à harmoniser les formes ou les couleurs. Dans les activités d'apprentissage, elle recourt au raisonnement à haute voix et à la manipulation. Si elle aboutit à une fausse hypothèse, elle est capable d'en tirer des conclusions pertinentes et d'accéder à la résolution du problème. Elle montre de l'intérêt et de la curiosité pour des domaines variés comme les animaux, la nature, la mode, les bricolages...

Pour les activités individuelles, gérées par un plan de travail, elle compare son avance à celle des autres. Elle partage facilement des informations orales avec l'ensemble de la classe.

Sur le plan social, dans les jeux collectifs, elle participe en attendant son tour et en affinant sa stratégie.

Au niveau de la motricité fine, ses gestes sont minutieux et précis.

### **Difficultés de l'élève**

Salomé a des problèmes respiratoires qui peuvent apparaître dans des activités spécifiques. Debout, elle se fatigue au bout de 10 minutes.

### *Facilitateurs et obstacles environnementaux*

«L'énergie» du groupe-classe stimule Salomé et la motive dans son travail. Durant les exercices, les relances orales sont une aide précieuse pour l'aider à avancer. La manipulation et le raisonnement à haute voix sont aussi des facilitateurs pour l'apprentissage.

Des adaptations et allègements sont mis en place, quand c'est nécessaire (en particulier pour les activités sportives). Le travail en psychomotricité, visant à améliorer la souplesse du bassin, est important. L'adulte doit être attentif à la posture de l'enfant devant son pupitre afin de lui garantir une position assise confortable. Parfois, l'adulte aide ou guide Salomé pour la tenue du crayon. L'organisation en classe permet à chaque élève d'avancer à son rythme, par plan de travail individuel. Il faut veiller à ne pas surcharger Salomé et la fatiguer excessivement.

Par contre, le niveau sonore lié aux activités en ateliers et le rythme soutenu peuvent faire obstacle, puisque Salomé se fatigue rapidement.

### *Progrès de l'élève*

Salomé a réalisé beaucoup de progrès durant ces derniers mois, dans les domaines de la pré-écriture, la pré-lecture, la logique et la socialisation. Son aisance corporelle s'est améliorée et elle se déplace avec facilité dans la classe.

### **Perspectives**

Un des buts énoncé au début de l'observation de l'enseignante spécialisée était de faire connaissance, évaluer les besoins en enseignement spécialisé et faciliter la transition au Cycle Primaire 1. Suite à l'observation menée, il paraît judicieux de démarrer l'année scolaire 2012-2013 en maintenant les deux périodes hebdomadaires de renfort pédagogique. Après quelques semaines au CYP1, un point sur la situation permettra de définir si la mesure doit être suspendue, maintenue ou augmentée. Le contexte de la classe primaire sera un facteur important d'évaluation des besoins.

## **5.3. Apports de l'instrument**

En conclusion, il ressort de ces deux exemples, mais aussi de ceux que nous n'avons pas retenus pour la rédaction du manuel, que l'usage de la grille répond aux exigences du métier d'enseignant spécialisé en contexte d'école régulière. Les témoignages récoltés auprès des trois enseignant-e-s qui se sont

prêté-e-s à l'expérimentation de l'instrument attestent de ses apports à plus d'un titre.

En premier lieu, comme moyen pour affiner et structurer l'observation. Du fait de la richesse des indicateurs, l'utilisation de la grille a permis aux enseignant-e-s spécialisé-e-s d'élargir le champ de leur observation et de prendre en compte des éléments qui sinon leur auraient échappé: «L'instrumenta permis d'affiner nos observations en nous centrant sur des aspects plus précis du comportement scolaire».

En second lieu, comme guide pour la réflexion à mener sur le rôle des facteurs environnementaux obstacles et facilitateurs. La grille a incité les enseignant-e-s à contextualiser les difficultés des élèves et à relever les facteurs qui renforcent leurs ressources. Dans la situation de Marco, les propos de l'enseignante de renfort le soulignent explicitement: l'instrument «nous a obligées à modifier notre regard en faveur d'une meilleure réflexion sur les obstacles et les facilitateurs environnementaux. Cette réflexion nous a montré aussi que les attitudes des enseignantes et des élèves de la classe avaient joué un rôle très important dans l'intégration de cet élève». Elle ajoute que, même si les objectifs environnementaux avaient été travaillés de manière informelle durant l'année scolaire, c'est seulement suite à l'utilisation de la grille que les enseignantes ont clairement posé des objectifs environnementaux. Pour un autre enseignant, «les facteurs environnementaux obstacles et facilitateurs demandent une réflexion et une manière de faire nouvelles. C'est leur notation au quotidien (journal de bord), puis leur relecture au moment d'une synthèse ou d'un bilan qui m'ont le plus aidé dans cette manière de voir les situations».

En troisième lieu, comme support à la rédaction des bilans et des projets pédagogiques et à leur évaluation. «J'ai construit les bilans et les projets en m'inspirant du déroulement des items proposés». L'accent mis sur les facteurs environnementaux a permis de cibler des objectifs d'intervention centrés sur l'aménagement des conditions contextuelles. Ceci est apparent dans le cas de Marco. Alors qu'au départ l'enseignante spécialisée pensait que l'intégration de l'élève tenait à la capacité des adultes de gérer en permanence les activités et les relations de l'élève, les données recueillies ont mis en évidence qu'il existait une multiplicité de facteurs facilitateurs. Il s'agissait donc de les renforcer et d'inclure dans le projet pédagogique ces diverses dimensions. Dans le cas présent, il est ressorti que la dimension relationnelle, bien qu'incontournable, n'était

pas le seul facteur aidant. La médiation pédagogique avait joué un rôle important dans l'autonomisation de Marco face au travail scolaire et avait marqué son entrée dans les apprentissages, contribuant à l'adoption d'une posture d'élève. Dans le cas de Salomé, le fait de se centrer sur le recueil de données environnementales a permis de confirmer le bien fondé des adaptations scolaires mises en place durant l'année par l'enseignante titulaire. Cette dernière a donc été incitée à poursuivre sa démarche d'ajustement pédagogique.

En quatrième lieu, comme soutien à la collaboration. Selon l'enseignante de renfort pédagogique qui a suivi Marco, la grille d'observation a renforcé la collaboration entre professionnels. Elle rapporte que «la grille d'observation nous a été utile pour donner une direction à nos observations et à notre travail. Elle a facilité l'échange par entretien avec la titulaire de la classe et la rythmicienne. Nous l'avons utilisée comme support de discussion». Un autre enseignant confirme cette utilité en mentionnant deux cas de figure. Le premier concerne le signalement d'élèves en difficulté:

«La grille m'a servi comme ressource par rapport à des questions ou des demandes de signalement de mes collègues. Elle a notamment contribué à la discussion autour des facilitateurs ou des obstacles qui sont perçus parfois différemment». Le second réfère à l'élaboration des projets pédagogiques: «Les projets rédigés ont été discutés avec les enseignantes titulaires de classe; plusieurs remarques m'ont été données quant à ces projets de rapport: densité et répétition de certaines choses à améliorer et en même temps mise en avant de ces éléments de manière claire; pertinence et finesse des observations qui sont partagées voire affinées».

En cinquième lieu, comme outil de suivi, notamment dans le cadre des transitions scolaires. La grille peut être reprise d'une année sur l'autre, permettant d'assurer la continuité. Dans le cas de Salomé, l'enseignante de renfort pédagogique estime que la grille est un point de départ pour l'évaluation de la situation au moment où l'élève changera d'environnement, c'est-à-dire dès la rentrée scolaire, au cycle primaire et avec une nouvelle enseignante.

# CONCLUSION

Nous souhaiterions conclure la rédaction de ce *Manuel d'utilisation* en nous adressant à celles et ceux qui seront amenés à travailler dans un contexte d'école inclusive. Le recours à cet instrument d'observation et d'évaluation bousculera inévitablement les pratiques habituelles. Seule la certitude de la pertinence du changement pourra convaincre les enseignant-e-s d'adopter de nouvelles façons de travailler.

L'école ordinaire subit actuellement un mouvement inéluctable, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction. En visant l'inclusion, elle fait preuve d'un renversement de perspective: ce n'est plus à l'enfant ou adolescent de s'adapter aux contraintes et au fonctionnement du système scolaire (ce qui était le propre du processus d'intégration), mais au système scolaire de «procéder à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun» (art. 24, CRDPH, ONU, 2006). La pédagogie et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage sont à revoir, la mission de l'enseignant spécialisé est appelée à se transformer. Le Capitaine (2008, p. 127) n'hésite pas à penser que «la *dé-spécialisation* nécessaire, sur un plan politique, dans le champ de la scolarisation devrait être compensée par une «spécialisation» du milieu ordinaire [...] Les professionnels spécialisés [...] ont un rôle essentiel à jouer pour «spécialiser» le milieu ordinaire, pour le rendre compétent, en partenariat avec eux, pour accueillir des enfants et permettre l'inclusion». Cette mission est exigeante, elle comporte des défis que nous tenons à rappeler, lesquels justifient le recours à des pratiques nouvelles.

*Le défi du changement de regard.* Dans une optique inclusive, les difficultés d'apprentissage doivent être considérées comme liées au contexte, issues de l'interaction entre l'élève avec un programme scolaire donné, et non plus comme résultant de causes inhérentes au sujet. La CDIP est claire: l'élève n'est plus à voir comme un «cas AI» mais un élève à part entière ayant des besoins éducatifs particuliers\* nécessitant des mesures de pédagogie spécialisée adaptée. L'école est renvoyée à sa responsabilité première, celle de tout mettre en œuvre pour assurer la réussite de chacun-e. Le regard porté par l'en-

seignant-e sur son propre travail s'en trouve dès lors modifié: il ou elle aura à porter une attention toute particulière aux actes pédagogiques à poser, aux relations à développer avec les élèves, à ses attitudes, à l'organisation de sa classe puisque les difficultés d'apprentissages sont influencées par des facteurs externes aux élèves.

### *Le défi du travail en réseau et en partenariat.*

Le travail en réseau est devenu un incontournable pour tout professionnel exerçant son métier dans le champ scolaire et notamment dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Associant plusieurs personnes dispersées dans une zone territoriale donnée, et ayant des compétences différentes et complémentaires, il s'inscrit dans une logique de partenariat impliquant la reconnaissance réciproque des expertises et des ressources de chacun des acteurs en présence, y compris les parents, et la prise de décision par consensus. Sans travail en réseau et en partenariat, il ne saurait y avoir intégration réussie. La visée intégrative impose bien un renforcement des liens entre acteurs, une dynamique de communication élargie, une mise en commun des problèmes et des informations dépassant le cadre de la seule «équipe d'enseignants» pour s'ouvrir à d'autres institutions et services. Elle nécessite un processus de concertation en vue de construire ensemble des projets adaptés aux besoins des élèves.

*Le défi de l'observation partagée.* Le travail en partenariat et en réseau exige une mise en commun des informations portant sur les besoins et les attentes des personnes. C'est dire l'importance du rôle joué par les outils d'observation et d'évaluation qui doivent être utilisés pour récolter ces informations et les partager avec les partenaires impliqués. C'est dire aussi la nécessité d'adopter un langage commun pour avoir des chances de se comprendre. Seule une observation partagée est susceptible de répondre à ces exigences. Selon Barreyre & Peintre (2004), l'observation partagée «doit être clairement distinguée d'une observation qui s'appuierait sur la seule mise en œuvre d'informations cliniques propres à chaque acteur (par exemple: diagnostic psychiatrique, CFTMEA du pédopsychiatre, évaluation pédagogique de l'instituteur spécia-

lisé, etc.) directement en lien avec sa discipline et ses référentiels professionnels. [...] L'observation partagée consiste en l'occurrence à décrire une situation handicapante notamment du point de vue du fonctionnement intellectuel et psychique de la personne et de la réalisation des activités de la vie courante, dans le cadre de l'environnement dans lequel elle évolue, et au travers d'indicateurs communs à l'ensemble des acteurs [...]. Toutes les informations nécessaires à la construction d'un projet de vie peuvent être renseignées et partagées par l'ensemble des acteurs y participant» (pp. 19-20).

*Le défi du co-enseignement.* L'élève fait partie d'un système dont les éléments sont interdépendants. Froidevaux (2011) nous le rappelle avec justesse: aider l'élève à surmonter ses difficultés, ce n'est pas tant agir de manière ciblée sur l'enfant, mais mettre en place des mesures d'aide pouvant impliquer l'élève, la classe, l'enseignant titulaire et les parents. L'intervention ne peut être pensée et pratiquée sans une part importante de co-enseignement. Au nom de la valeur ajoutée que représente ce co-enseignement pour soutenir l'inclusion scolaire d'un élève ayant des besoins éducatifs spécifiques, les modalités de collaboration doivent être établies précautionneusement s'appuyant sur une clarification préalable des rôles et responsabilités de chacun des enseignants au sein de la classe. Qui fait quoi, comment et quand, telle est la question primordiale qui se pose d'entrée de jeu au sein d'une relation qui se doit d'être partenariale, tissée sur des liens de confiance réciproque et sur une communication transparente. Il s'agit bien là d'un défi important tant est encore ancrée la culture de l'individualisme.

*Le défi du projet personnalisé de pédagogie spécialisée.* Dans une école qui se veut garantir la non-discrimination et l'égalité des chances, des réponses différenciées s'imposent, s'appuyant sur l'établissement de projets pédagogiques individuels ajustés aux besoins éducatifs des élèves, prenant en compte leurs ressources et leurs difficultés. Les aménagements peuvent être de nature et d'importance diverses portant sur les conditions matérielles de l'accueil en classe, les objectifs scolaires, les méthodes pédagogiques, les aides nécessaires, etc. Au nom de ces adaptations, un projet pédagogique individualisé s'impose. Son élaboration amène ceux qui travaillent en équipe et en réseau à se rencontrer pour préciser d'un commun accord les objectifs d'intervention et clarifier les modalités de collaboration. Outil de communication, il favorise la planification et la concertation. La réussite de l'intégration scolaire en dépend.

La création de l'instrument présenté dans ce Manuel se veut répondre à ces défis. En premier lieu, en offrant la possibilité d'orienter l'observation conjointement sur les deux dimensions du fonctionnement du sujet et des facteurs environnementaux, il contribue à induire un changement de regard sur l'élève: les limitations de fonctionnement de ce dernier sont mises en relation avec l'environnement d'apprentissage, permettant de ne plus attribuer à l'enfant seul l'entièreté de ses difficultés. En second lieu, l'ensemble des professionnels peuvent se retrouver dans les catégories et les indicateurs de l'outil: la terminologie réfère à un langage commun pouvant être compris et utilisé par les enseignants, pour échanger entre eux et également avec les spécialistes et les familles, etc. Le travail en réseau et la communication s'en trouvent facilités, de même que l'observation partagée. En troisième lieu, le fait de pouvoir, sur la base de cet outil, identifier les situations pédagogiques qui peuvent faciliter les apprentissages de l'élève ou au contraire accroître ses difficultés, permet à l'enseignant titulaire et à l'enseignant spécialisé de considérer d'un commun accord les aménagements à envisager et de s'entendre sur la répartition de leurs responsabilités respectives. Leur démarche de co-enseignement, qui concerne également l'accompagnement de tous les élèves, s'en trouve facilitée. Enfin, cet outil contribue à enrichir le projet pédagogique individualisé de par l'invitation faite aux enseignants de considérer l'ensemble des domaines de développement et de formation de l'élève, conjointement à une analyse rigoureuse des facteurs environnementaux impliqués dans chacune des difficultés observées. Il permet, de surcroît, de formuler des objectifs scolaires tant pour l'élève que pour l'aménagement de l'environnement, remettant ainsi la responsabilité d'une intégration réussie aux divers partenaires.

Les témoignages récoltés auprès des enseignant-e-s qui ont utilisé cet outil confirment qu'il permet de répondre aux défis posés par l'école actuelle. Souhaitons que nombreux soient celles et ceux qui y puiseront matière à enrichir leur regard sur les élèves et leurs pratiques. Cependant, tout changement prend du temps et demande à être préparé, puis accompagné. L'usage de cet instrument passe par la nécessité d'être sensibilisé aux modèles qui le sous-tendent et d'être suivi dans l'usage qui en sera fait. C'est dire l'importance de la formation et de l'intervision dont l'école ne pourra pas faire l'économie si elle veut réussir son pari: la réussite scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux en dépend.

# BIBLIOGRAPHIE

**ALBARET, J.-M.** (2001). Troubles psychomoteurs chez l'enfant. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale* (Editions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS, Paris, tous droits réservés), Psychiatrie, 37-201-F-10, Pédiatrie, 4-101-H-30, 16 p. Accès: <http://www.em-consulte.com/article/20758/troubles-psychomoteurs-chez-l-enfant> (consulté le 15.08.2012)

**BARREYRE, J.-Y. & PEINTRE, C.** (2004). *Evaluer les besoins des personnes en action sociale. Enjeux, méthodologie, outils*. Paris: Dunod.

**CDIP** (2007). Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Accès: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_f.pdf) (consulté le 02.09.2011).

**CSPS** (2011). La PES: Objectifs, bases théoriques et description de la procédure. Accès: <http://www.csps.ch/fr/Plate-forme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Procdure-dvaluation-standardise-PES/Documents-explicatifs/page34390.aspx> (consulté le 10.10.2011).

**CIIP** (2010). Plan d'études romand. Version 2.0 Cycle 1. Capacités transversales. Formation générale. Neuchâtel: CIIP. 55 p. Accès: <http://www.plandetudes.ch/> (consulté le 12.09.2011).

**FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, H., BERGERON, J., ST-MICHEL, G.** (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec: Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH, 166 p.

**FOUGEYROLLAS, P.** (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Université Laval (Québec): Les Presses de l'Université Laval.

**FROIDEVAUX, A.** (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 25, 28-30.

**LE CAPITAINE, J.-Y.** (2008) La longue marche de l'intégration à la scolarisation. *Reliance*, 27, 127-129.

**LHAND** (2002). Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés). Confédération suisse. Accès: [http://www.admin.ch/ch/ch/f/rs/c151\\_3.html](http://www.admin.ch/ch/ch/f/rs/c151_3.html) (consulté le 15.04.2012).

**OMS** (2007). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Version pour enfants et adolescents. Genève: OMS & Paris: CTNERHI.

**ONU** (2006). *Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées* (CRDPH). New York: ONU. Accès: [http://www.un.org/french/disabilities/convention/convention\\_full.shtml](http://www.un.org/french/disabilities/convention/convention_full.shtml) (consulté le 23.04.2007).

**UNESCO** (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité*. Paris: Unesco. Accès: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf> (consulté le 20.04.2012).



# GLOSSAIRE

## A

### Action motrice

« Série d'opérations ou d'actions enchaînées lors d'un mouvement volontaire et sollicitant la participation totale de la personne (physique, cognitive, affective) dans une tâche donnée, pour atteindre un but » (p. 2)

Source: Rigal, R. (1996). Education motrice de l'enfant de 4 à 11 ans (support de cours). Accès: <http://www.er.uqam.ca/nobel/r17424> (consulté le 24.02.2012)

### Affect

« Le mot affect se dégage du latin *affectus*: sentiment. Dès le XV<sup>e</sup> siècle, il se retrouve en ancien français; il indique une disposition, une humeur, un état composé d'émotions, de sentiments. Actuellement, il devient un terme particulier au langage psychanalytique. Or, Freud l'a emprunté à la psychologie allemande où *affekt* désigne tous les aspects de la vie affective au sens le plus large, où sentiments, sensations, émotions et passions entraînent un état affectif agréable ou pénible » (p. 122).

Source: Krymko-Bleton, I. (1984). *Le développement affectif normal de l'enfant et de l'adolescence*. Montréal: Gaëtan Morin éd.

### Affectivité

« L'affectivité est le côté moteur et dynamique de la personne. C'est un phénomène intime mais aussi social. C'est le lien créé par l'histoire personnelle de chaque sujet; le lien qui l'unit aux autres. L'histoire du sujet est faite d'identifications successives, tantôt réussies, tantôt manquées. Ces identifications conditionnent en retour la qualité du dialogue émotionnel de chaque sujet avec les autres » (p. 123)

Source: Krymko-Bleton, I. (1984). *Le développement affectif normal de l'enfant et de l'adolescence*. Montréal: Gaëtan Morin éd.

### Affirmation de soi

L'affirmation de soi c'est savoir exprimer son opinion, ses sentiments et ses besoins.

C'est exprimer ce que nous ressentons. L'affirmation de soi est une attitude intérieure qui consiste à croire que nous avons une valeur. C'est le pouvoir d'agir face à ses besoins, à son environnement.

Source: Lee Kelly, S. (1994). *Mieux-être en tête: Guide d'animation*. Québec: C.A.P. Santé Outaouais. Accès: [http://www.acsm-ca.qc.ca/mieux\\_v/images/BBo7/SM-002.108.pdf](http://www.acsm-ca.qc.ca/mieux_v/images/BBo7/SM-002.108.pdf) (consulté le 24.02.2012).

### Attention

- **Dirigée**: concerne l'« habilité de se concentrer sur des stimuli choisis sans se laisser distraire par d'autres informations compétitives. La maîtrise de ce type d'attention nécessite une gestion efficace des interférences » (p. 36). Source: Gagné, P.-P. (2001). *Etre attentif... une question de gestion!* Montréal (Québec): Chenelière/McGraw-Hill.

- **Sélective**: concerne la « capacité à ignorer les stimuli non pertinents et à ne pas se laisser distraire par des aspects de l'environnement inutiles pour la tâche » (p. 145). Source: Squillaci Lanners, M. (2006). *Polyhandicap. Le défi pédagogique*. Lucerne (Suisse): Edition SZH/SPC.

- **Divisée** (dite aussi « partagée »): concerne la « capacité de déplacer son attention d'une tâche à l'autre lorsque des activités présentent des exigences cognitives différentes. On l'associe également à l'habileté à effectuer plus d'une action ou plus d'un traitement simultanément. La maîtrise de ce type d'attention exige de l'élève qu'il puisse procéder à une allocation judicieuse et économique de ses ressources cognitives et attentionnelles » (p. 36-37). Source: Gagné, P.-P. (2001). *Etre attentif... une question de gestion!* Montréal (Québec): Chenelière/McGraw-Hill.

### Autonomie

« L'autonomie est la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire à ses besoins parti-

culiers sans sujétion à autrui» (p. 39). «[...] l'autonomie n'exclut en rien les relations d'aide, de consultation, d'entraide ou encore d'interdépendance» (p. 43), «[...] mais plutôt les relations de sujétion, de soumission ou de contraintes à autrui» (p. 44). «(...) nos sujétions varient en intensité selon les conduites cibles, selon les contextes, nos préférences, valeurs et modes de vie» (p. 53).

Rocque et al. (1999) distinguent deux formes d'autonomie: «L'autonomie directe» qui est «une forme d'autonomie qui s'exprime sans intermédiaire, de nature humaine ou matérielle» (p. 78); «l'autonomie assistée» qui est «une forme d'autonomie qui s'exprime à l'aide d'un dispositif ou d'aménagements du milieu destinés à augmenter, amplifier, élargir, réguler ou répartir l'effort consenti par une personne» (p. 79).

Source: Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal (Québec): Editions Nouvelles.

«L'autonomie repose sur la capacité de la personne à faire des choix, à assimiler ses propres décisions, à se sentir responsable de ses actes, à savoir se positionner par rapport à l'ordre social, à être cohérent avec ses valeurs, à respecter les règles et les lois qu'elle respecte et cela en étant consciente du pourquoi elle les respecte» (p. 14).

Source: Nunge, O. & Mortera, S. (1998). *Etre autonome. A l'écoute de ses vrais besoins*. Saint-Julien-en-Genevois (France): Ed. Jouvence.

«Dans le domaine des apprentissages [...] l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation, c'est-à-dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et de mener à bien la tâche demandée» (p. 11).

Source: Chesnais, M. F. (1998). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris: Ed. Hachette Education.

Sur la base de ces définitions, on pourra dire d'un élève qu'il est autonome lorsqu'il se montrera capable, par exemple, de tenir compte des horaires, d'utiliser un programme informatique, de se déplacer sans aide (autonomie d'action), de s'organiser dans son plan de travail, d'abandonner une stratégie inefficace pour en trouver une autre, de rechercher des documents de référence (autonomie dans les apprentissages), de se forger une opinion et la défendre (autonomie de pensée), de partager des activités avec des pairs sans se laisser entraîner dans des choix qui ne seraient pas

les siens, de donner son avis lors d'un travail de groupe (autonomie sociale), d'opter parmi plusieurs possibilités celle qui lui paraît le mieux convenir, de demander de l'aide lorsqu'il n'a pas compris (autonomie de décision), etc. La capacité de faire seul, de faire des choix, de se sentir responsable est la résultante d'un processus d'autonomisation qui s'acquiert progressivement, à des degrés divers selon les champs concernés.

Source: Guerdan, V. (2003). *L'autonomie des élèves: du dire au faire*. Document non publié, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.

## B

### Besoins éducatifs particuliers

Terme ayant pour origine les recommandations, en Angleterre, du rapport Warnock (Département for Education and Science, 1978) qui préconisent le remplacement des catégories existantes du handicap, définies sur la base de critères médicaux, par le terme générique de besoins éducatifs particuliers («special educational needs»).

Les politiques d'inclusion considèrent que les enfants porteurs de déficience ont des besoins spécifiques, tout comme d'autres enfants qui ne le sont pas, et que l'éducation «ordinaire» se doit de trouver des réponses pour accueillir en son sein la diversité des enfants, quels qu'ils soient. «En ce sens, le centre de la problématique n'est plus seulement le déficit de l'enfant, justifiant d'une ségrégation nécessaire, mais aussi l'adaptation de l'institution aux enfants et à l'ensemble de leur diversité, c'est-à-dire son accessibilité» (pp. 127-128).

Source: Le Capitaine, J. Y. (2008). *La longue marche de l'intégration à la scolarisation*. *Reliance*, 27, 127-129.

Ainsi, en se concentrant sur le processus d'apprentissage et son amélioration pour tous les enfants, les capacités de l'enfant sont mises en lien avec les exigences de son environnement et le facteur «déficience» perd de sa pertinence.

Pour la CDIP, des besoins éducatifs particuliers existent:

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique,
- chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études

de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire,  
– dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales, de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation.

Source: CDIP, Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée, 25 octobre 2007. Accès: [www.edk.ch](http://www.edk.ch) (consulté le 24.02.2012).

## C

### Cognition

Le mot « cognition » (du latin *cognoscere* qui signifie « connaître ») renvoie à la connaissance humaine ou animale sous ses différentes formes: perception, apprentissage, mémoire, conscience, attention, intelligence. L'usage récent de ce terme est à rattacher aux développements des sciences cognitives.

Source: <http://le-cercle-psy.scienceshumaines.com/definition/Cognition> (consulté le 21.02.2012).

La cognition est un concept qui renvoie à l'ensemble des processus mentaux intervenant dans l'acquisition chez l'individu de connaissances et de compréhensions, comme la pensée, le savoir, les souvenirs, les jugements et la résolution de problèmes. La cognition est en rapport avec les fonctions majeures du cerveau que sont le langage, la perception, l'imagination et la planification.

Source: [www.cours-de-psychologie.fr/cognition.html](http://www.cours-de-psychologie.fr/cognition.html) (consulté le 21.02.2012).

### Connaissances métacognitives

« La métacognition désigne la réflexion que fait une personne sur les démarches mentales qu'elle a utilisées lors d'une activité d'apprentissage (mémorisation, raisonnement, observation, résolution de problème, etc.). Le préfixe méta indique bien qu'il s'agit d'opérations mentales exercées sur des opérations mentales. La métacognition consiste à faire prendre conscience à l'enfant (ou à l'adulte) qui apprend de son activité mentale. En décrivant le cheminement suivi, le sujet fait sortir son activité mentale de l'implicite et peut donc éventuellement trouver des moyens de l'améliorer » (p. 62).

Source: Pastiaux, G. et J. (1999). *Précis de pédagogie*. Paris: Ed. Nathan.

« [...] la métacognition comporte au moins deux composantes principales. La première

réfère à la connaissance que possède le sujet de son propre fonctionnement cognitif en regard d'une tâche [...]. Les connaissances métacognitives renvoient au quoi (qu'est-ce que je connais?) » (p. 247).

Source: Mongeau, P. Lafortune, L., Pallascio, R. & Allaire, R. (1998). *Indice et structure de l'autorégulation métacognitive*. In L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio. *Métacognition et compétences réflexives* (1998). Montréal: Les Editions LOGIQUES.

« Les connaissances métacognitives sont liées aux conceptions et perceptions que l'apprenant élabore sur lui-même comme apprenant: elles renvoient à la connaissance que l'individu possède sur sa façon d'apprendre, sur son fonctionnement cognitif personnel, sur ses points forts et ses points faibles pour pouvoir utiliser ceux-ci à bon escient [...]; sur d'autres apprenants: elles concernent des représentations construites par comparaison, comme le fait de savoir que Julie apporte toujours des arguments plus valables que les miens [...]; sur le fonctionnement de la pensée en général: elles portent alors sur les représentations que l'apprenant a de la cognition, à savoir que la mémoire à court terme est limitée [...]; sur la tâche, l'utilité, les exigences et les conditions liées à l'exécution de celle-ci: [...] elles consistent à savoir que retenir l'esprit d'un texte est plus facile et plus utile que de retenir tout le texte, que telle résolution de problème exige beaucoup d'efforts [...]; sur les stratégies: ces connaissances portent sur la manière la plus efficace de mener une activité à son terme et sur les raisons qui motivent le choix d'une stratégie; sur la séquence d'actions à mettre en place pour exécuter une tâche et sur les explications qui justifient ces actions en fonction de la connaissance de soi comme apprenant. Elles concernent autant la connaissance des stratégies pour sélectionner, inférer, mémoriser et prendre des notes que le savoir-faire qui y est lié » (p. 9-10).

Source: Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

### Coordination motrice

« Ajustement spatio-temporel des contractions musculaires pour générer une action adaptée au but poursuivi ». La coordination motrice globale est une « coordination des contractions de différents groupes musculaires produisant un mouvement adapté au but recherché (marche, course, saut, lancer, etc.) ». La coordination oculo-manuelle (motricité fine) est une « coordination des mouvements

faisant intervenir la main en relation avec la vision (écriture, lancer dans une cible)».

Source: Rigal, R. (1996). Education motrice de l'enfant de 4 à 11 ans (support de cours). Accès: <http://www.er.uqam.ca/nobel/r17424> (consulté le 24.02.2012)

## D

### Démarche spastique

Démarche «en fauchant» de l'hémiplégique. Elle est caractéristique, le membre inférieur en extension décrivant à chaque pas un arc de cercle plus ou moins évident, mais dans tous les cas, la pointe du pied et son bord externe viennent racler le sol.

Source: [www.cen-neurologie.fr/1er-cycle/propedeutique/analytique/troubles/index.phtml](http://www.cen-neurologie.fr/1er-cycle/propedeutique/analytique/troubles/index.phtml) (consulté le 14.08.2012)

### Dominance latérale

«La latéralité correspond à l'état d'asymétrie fonctionnelle au niveau des segments qui se traduit par une prévalence d'un côté sur l'autre dans l'utilisation d'un segment lors de conduites spontanées ou dirigées; la latéralisation correspond au processus de mise en place de la latéralité» (p. 18).

Source: Senn, B. & Wittgenstein, A.-F. (2009). L'investigation psychomotrice. Guide de passation. Cours investigation psychomotrice. HETS Genève, Filière Psychomotricité.

## E

### Emotion

«Etat affectif, donc comportant des sensations appétitives ou aversives, qui a un commencement précis et est lié à un objet précis. Elle posséderait une durée relativement brève: on n'éprouverait pas une émotion pendant des heures» (p. 17). «Une autre caractéristique de l'émotion serait qu'elle s'accompagne de changements physiologiques particuliers, une activation physiologique qui ne se retrouve pas chez un sujet qui n'est pas sous l'emprise d'une émotion» (p. 18). «Une émotion correspondrait à une phase aiguë comportant une perturbation ou une démarcation forte par rapport au niveau de base plus stable de l'état affectif d'un sujet» (p. 19).

Source: Kirouac, G. (1995). *Les émotions*. Québec: Presses de l'Université du Québec

### Enseignement différencié

«Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de telle sorte que chaque

élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui» (p. 49).

La notion d'enseignement différencié s'appuie sur le fait que les élèves sont différents par leurs acquis, leurs stratégies d'apprentissage, leur rythme de travail, leurs intérêts. Selon Perrenoud (1992), deux cas de figure peuvent être distingués:

- **la différenciation restreinte:** l'enseignant vise les mêmes types de maîtrises chez tous ses élèves et s'il recourt à un curriculum unique, il peut diversifier les chemins pour aboutir aux mêmes compétences (par ex. varier: a. les types de support - texte, image, schéma, etc.; b. le matériel; c. le nombre, la nature et l'ordre des questions posées; d. les modalités de travail: en individuel, en groupe, etc.);
- **la différenciation étendue:** l'enseignant ne vise pas les mêmes types de maîtrises pour tous ses élèves; certains élèves bénéficieront d'un curriculum spécifique.

Source: Perrenoud, Ph. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.

## F

### Famille nucléaire

«Unité familiale comprenant un couple (marié ou non) et un ou plusieurs enfants. On distingue la famille nucléaire de la famille élargie (grands-parents, oncles, tantes). Contrairement à de nombreuses cultures extra-européennes, le modèle familial de l'Europe centrale se caractérise par l'accent mis sur la famille nucléaire face aux autres relations avec la parenté».

Source: Höpflinger, F. In SOCIALinfo, Dictionnaire Suisse de politique sociale. Accès: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=342> (consulté le 17.02.2012).

### Fonctions cognitives

Fonctions intellectuelles qui se divisent en quatre classes: 1. les fonctions réceptives permettant l'acquisition, le traitement, la classification et l'intégration de l'information; 2. la mémoire et l'apprentissage permettant le stockage et le rappel de l'information; 3. la pensée ou le raisonnement concernant l'organisation et la réorganisation mentales de l'information; 4. les fonctions expressives permettant la communication ou l'action (p. 7).

Source: Bérubé, L. (1991). *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, Inc.

### Fonctions proprioceptives

Fonctions physiologiques du système proprioceptif. La proprioception (du latin *proprius* signifiant «propre» et du mot «perception») est la sensation de la position des membres du corps et des mouvements du corps dans l'espace, par l'intermédiaire de récepteurs sensoriels situés dans l'oreille interne, les muscles et les tendons. Elle est différente de l'extéroception qui aide à percevoir le monde extérieur: la vue, l'ouïe, le goût, l'olfaction, le tact et l'équilibre et de l'intéroception (sensations provenant des organes, comme la douleur).

Source: <http://le-cercle-psy.sciences-humaines.com/definition/Proprioception> (consulté le 24.02.2012).

### Fonctions vestibulaires

Fonctions d'une partie de l'oreille interne, le vestibule, lequel contient des récepteurs qui permettent la détection des mouvements et de la position du corps, et contribuent au maintien de l'équilibre. Les troubles du système vestibulaire peuvent conduire à des vertiges.

### Indépendance

Etymologie: du latin *in*, privé de, et *dependere*, être suspendu à. Soit: ne pas être rattaché à. D'une manière générale, l'indépendance désigne l'absence de relations de cause à effet, d'influence, de contrainte, ou de coordination entre différentes choses ou événements.

L'indépendance est aussi le refus de toute sujétion, relation de dépendance, pression ou contrainte. Exemple: l'indépendance d'esprit, d'opinion. Termes connexes: autodétermination, autonomie.

Source: [www.toupie.org/Dictionnaire/index.html](http://www.toupie.org/Dictionnaire/index.html) (consulté le 21.02.2012).

## M

### Mémoire

- **A court terme** (aussi dénommée «de travail»): «Si l'attention a été portée sur l'information transmise par le récepteur, cette information peut alors être «affichée» dans la mémoire à court terme pendant une courte période de temps, nécessaire au cerveau pour la traiter et

l'interpréter. Le cerveau pourra alors décider si l'information est suffisamment importante pour être conservée de façon permanente» (p. 481). Source: Godefroid, J. (1993). *Les fondements de la psychologie*. Science humaine et science cognitive.

Québec: Ed. Etudes Vivantes, Vigot. Ce type de mémoire est caractérisé par: a. «la durée du maintien de l'information à la disposition de l'organisme, qui peut varier de 10 à 60 secondes»; b. sa «capacité à retenir un certain nombre d'informations différentes en même temps (entre 5 et 9 éléments). Elle traite et emmagasine l'information pendant l'apprentissage» (p. 148). Source: Gagné, P.-P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser*. Montréal (Québec): Chenelière/McGraw-Hill.

- **A long terme**: «C'est parmi les quelques éléments qui sont retenus temporairement dans la mémoire à court terme que le cerveau va choisir les informations qui seront entreposées dans la mémoire à long terme. On peut comparer la mémoire à court terme aux rayons d'une librairie sur lesquels les livres vont et viennent, selon l'intérêt du moment. Pour sa part, la mémoire à long terme ressemblerait plutôt à une bibliothèque centrale dans laquelle certains éléments, retirés de la mémoire à court terme, seraient codés sous plusieurs rubriques avant d'être déposés et conservés pour un temps plus ou moins long. La capacité de la mémoire à long terme et la durée de rétention des informations sont, en principe, illimitées» (p. 483). Source: Godefroid, J. (1993). *Les fondements de la psychologie*. Science humaine et science cognitive. Québec: Ed. Etudes Vivantes, Vigot.

- **Episodique**: «Mémoire autobiographique, qui stocke des souvenirs reliés aux expériences passées; elle est le reflet de notre histoire personnelle, et comporte une connotation affective importante» (p. 148). Source: Gagné, P.-P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser*. Montréal (Québec): Chenelière/McGraw-Hill.

- **Sémantique**: «Répertoire des connaissances didactiques acquises tout au long des expériences d'apprentissage. Ces connaissances regroupent l'information de nature déclaratoire (faits, acquis culturels, significations de mots, etc.) et l'information associée aux savoir-faire (mémoire procédurale) et aux conditions d'utilisation de ces savoir-faire (mémoire conditionnelle)» (p. 149). Source: Gagné, P.-P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser*. Montréal (Québec): Chenelière/McGraw-Hill.

- **Procédurale**: «Elle regroupe toutes les informations relatives aux habiletés psychomotrices que nous avons développées pour agir sur notre environnement: marcher, nager, patiner, rouler à bicyclette, se peigner, etc.» (p. 484). *Source*: Godefroid, J. (1993). *Les fondements de la psychologie. Science humaine et science cognitive*. Québec: Ed. Etudes Vivantes, Vigot.

## N

### **Neuromoteur (contrôle)**

Le contrôle du mouvement est lié à l'équipement neurologique du sujet et au processus de maturation neuromusculaire et du système nerveux. La notion de contrôle neuromoteur réfère aux relations entre les centres nerveux et les muscles. *Source*: Rigal, R. (1996). *Educational motrice de l'enfant de 4 à 11 ans (support de cours)*.

Accès: <http://www.er.uqam.ca/nobel/r17424> (consulté le 24.02.2012).

## P

### **Pédagogie coopérative**

Pédagogie qui favorise l'apprentissage «en petits groupes (de 2 à 5 élèves) dans lesquels les élèves coopèrent à l'accomplissement des tâches d'apprentissage»; «les tâches assignées à chaque groupe peuvent être de niveaux cognitifs variés mais généralement, l'enseignant fournit des consignes pour favoriser la coopération et l'interdépendance mutuelle entre les coéquipiers d'un groupe» (p. 72).

*Source*: Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal: Guérin, éditeur et Paris: Ed. ESKA.

### **Pédagogie frontale**

Dite aussi «pédagogie magistrale», cette pédagogie recoure à un «enseignement axé principalement sur la transmission verbale de connaissances d'un agent à un, quelques ou plusieurs sujets» (p. 521).

*Source*: Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal: Guérin, éditeur et Paris: Ed. ESKA.

«L'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet ses connaissances sous forme d'exposé: c'est le cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant».

*Source*: <http://www.pedagogiegenerale.blogspot.com> (consulté le 24.02.2012).

### **Pédagogie institutionnelle**

«Dans une classe qui pratique la pédagogie institutionnelle, le pédagogue organise la vacance du pouvoir (il refuse de commander et de donner des directives), afin que le groupe se donne lui-même des institutions et détermine ses propres objectifs. Le pédagogue vise l'autogestion et la découverte de la dimension institutionnelle par le fait qu'un groupe non dirigé se trouve confronté à des conflits. Il faut donc résoudre ces conflits en inventant des instances de concertation ou de jugement. Le groupe est en outre conduit à faire l'analyse du pourquoi des institutions existantes, de ce qui les justifie, et à proposer de nouvelles institutions pour le fonctionnement de la classe» (p. 274)

*Source*: Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Apprentissages, formation, psychologie cognitive. 6<sup>e</sup> édition. Paris: ESF éd.

### **Pédagogie par plan de travail**

«Le plan de travail est un outil pédagogique au service d'une gestion autonome d'activités proposées et choisies, à réaliser dans un temps donné». Il permet à l'élève de «gagner en autonomie et pouvoir choisir; apprendre à gérer son temps; travailler des apprentissages fondamentaux ou/et transversaux; évaluer ses connaissances». A l'enseignant, il offre la possibilité de: «varier les dispositifs pédagogiques; prendre en compte les besoins collectifs et individuels des enfants; susciter de la motivation chez les enfants; se donner les moyens de superviser ses élèves et d'accompagner certains; personnaliser certaines activités».

*Source*: [www.sos.suppliants.free.fr/preparations.htm](http://www.sos.suppliants.free.fr/preparations.htm) (consulté le 24.02.2012).

### **Pédagogie de projet**

Pédagogie qui privilégie «l'activité spontanée et coordonnée d'un groupe restreint s'adonnant méthodiquement à l'exécution d'un travail formant une globalité et choisi librement par les enfants: ils ont ainsi la possibilité d'élaborer un projet en commun et de l'exécuter en se partageant la tâche» (p. 191).

*Source*: Avanzini, G. (dir.) (1975). *La pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle*. Toulouse: Privat.

«Dans le cadre scolaire, les enseignants qui souhaitent développer la «mise en projet» de l'élève doivent privilégier la prise en compte de ses intérêts et de ses motivations, le retour au sens des apprentissages, le rétablissement d'un climat relationnel positif (basé sur la

recherche de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves), et l'utilisation de techniques pédagogiques adaptées: objectifs élaborés en commun, contrat, individualisation, travail en équipe, évaluation formative, régulations systématiques, etc.» (p. 269).

Source: Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Apprentissages, formation, psychologie cognitive. 6e édition. Paris: ESF éd.

### **Pédagogie de la réussite**

«Quand l'élève échoue à réaliser une tâche, deux stratégies sont possibles. La première consiste à l'aider en tentant de lui expliquer ce qu'il ne comprend pas. On lui parle des erreurs qu'il a commises dans sa tentative pour qu'il en prenne conscience. La seconde est très différente. Elle consiste à lui proposer une autre tâche à peine plus facile, que l'on choisit de façon telle: a/qu'il puisse la réussir (presque) sans aide; b/qu'elle le prépare à aborder de nouveau la tâche dans laquelle il avait échoué, pour qu'il réussisse cette fois à la réaliser, et qu'il le fasse (presque) sans aide encore. Une pédagogie de la réussite repose sur la préférence accordée à la seconde stratégie».

Source: <http://moulinsaparoles.wordpress.com/2009/08/03/pour-une-pedagogie-de-la-reussite> (consulté le 10.05.2012).

### **Pensée (la)**

Le mot «pensée» renvoie à toutes les manifestations de l'esprit désignant: a/des contenus: les idées; b/des activités: les raisonnements. Selon les cas, l'accent peut être mis sur:

- les supports symboliques ou représentatifs de la pensée
- les outils logiques ou heuristiques qu'elle met en œuvre
- sa dynamique affective
- ses significations inconscientes

Ainsi, lorsqu'on parle de «une pensée», on entend:

- Au sens large: tout phénomène psychique à caractère représentatif et objectif.
- Au sens plus restreint: ensemble des fonctions psychiques plus ou moins élaborées ayant pour objet les connaissances, ou encore source de la faculté de connaître, de comprendre, juger, raisonner

Le terme «cognition» tend à se substituer à «pensée».

Source: Guerdan, V. (2010). *Pensée et apprentissage*. Document non publié,

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.

### **Pensée divergente**

La pensée divergente fouille dans plusieurs directions, invente le maximum de réponses possibles, recherche des solutions nouvelles, des réponses inattendues, parfois risquées. En effet, la réalité possède de nombreux points de vue. Les processus d'apprentissages sont donc loin d'être linéaire et les racines qui génèrent la connaissance sont multiples. La méthode divergente est donc une exploration mentale qui consiste à trouver plusieurs solutions correctes à un problème ouvert posé. Guilford détermine ce type de pensée par les facteurs de fluidité, de flexibilité, d'originalité et d'élaboration. Ces mêmes facteurs caractérisent également la pensée créative. Pour lui, la pensée «divergente» est une stratégie pour résoudre des problèmes auxquels la pensée «convergente», logique, n'a pas trouvé de solutions. Elle consiste à examiner les problèmes sous un autre aspect, à les aborder d'un autre point de vue.

Source: <http://www.pedagogiedesmedias.wikispaces.com/La+pensée+divergente> (consulté le 17.02.2012).

### **Pensée préopératoire**

Jean Piaget (1896-1980), dans sa théorie constructiviste de l'intelligence, a mis en évidence trois stades de développement de la pensée, dont celui de la pensée pré opératoire qui apparaît aux environs de 2 ans et caractérise le mode de raisonnement des enfants jusqu'à 7 ans environ. L'entrée dans ce stade débute par le passage de l'action à l'opération (qui est une action intériorisée) via la pensée symbolique qui permet de se représenter quelque chose (un signifié quelconque: objet, événement, etc.) au moyen d'un signifiant différencié (langage, image mentale, geste symbolique, etc.). De 4 à 5 ans, apparaissent les préconcepts: l'enfant a des concepts rudimentaires des objets, des personnes, des événements de son environnement proche. Par exemple, il sait qu'un chien possède 4 pattes et une tête, mais il ne peut distinguer les individus d'une même espèce: il croira que le second chien rencontré 5 minutes plus tard est le même que celui vu précédemment par incapacité à reconnaître que des objets semblables peuvent appartenir à une même classe tout en demeurant des objets différents. De 5 à 7 ans, on assiste à l'émergence de la pensée intuitive: l'enfant résout plusieurs problèmes correctement mais sans utiliser une logique appropriée; son raisonnement reste centré sur les aspects perceptifs et est caracté-

risé par des erreurs dans les premières classifications par incapacité à faire des liens entre différents éléments et à établir des relations d'emboîtement.

Sources: Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*, 4<sup>e</sup> édition. Saint-Laurent (Québec): Editions du Renouveau pédagogique (ERPI). Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

### **Pensée opératoire concrète**

A partir de 7-8 ans, l'enfant devient apte à saisir mentalement les relations entre objets, allant au-delà de ce que sa perception lui fournit comme information sur le réel; il arrive à conserver aux transformations perçues une certaine permanence, d'où l'apparition de notions telles que celles de classe, de nombre, de causalité, d'espace, de temps, etc. Le terme «opératoire» signifie que l'enfant parvient à manipuler mentalement les relations entre objets, et le terme «concret» que ces actions intériorisées portent sur des objets concrets qu'il peut manipuler ou se représenter, sur des situations présentes ou immédiatement représentées. C'est la période de l'avènement de la logique, laquelle s'appuie sur la réversibilité de la pensée (capacité à coordonner mentalement les actions dans les deux sens).

Sources: Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*, 4<sup>e</sup> édition. Saint-Laurent (Québec): Editions du Renouveau pédagogique (ERPI). Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

### **Pensée opératoire formelle (dite aussi «hypothético-formelle»)**

Vers 11-12 ans, le raisonnement de l'adolescent se libère du concret et se fait sur des objets de pensée; il élabore des hypothèses sur l'ensemble des possibles et opère par déduction logique. Le terme de «formel» indique que les opérations portent à présent sur des propositions auxquelles le sujet ne croit pas ou pas encore, qu'il considère à titre de pures hypothèses, et sur lesquelles il va raisonner. Grâce à cette capacité nouvelle, apparaissent les notions de proportion, de corrélation, de probabilité, de hasard, etc.

Sources: Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*, 4<sup>e</sup> édition. Saint-Laurent (Québec): Editions du Renouveau pédagogique (ERPI). Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

### **Penser**

Provient du bas latin *Pensere* lui-même dérivé du latin classique *Pendere*: peser, réfléchir. Le terme renvoie à trois significations:

- «appliquer son esprit aux éléments fournis par la connaissance» (Petit Robert), ce qui spécifie une activité intellectuelle
- l'activité des formes conscientes de la vie intérieure, telle que perception, sentiments, idées, relations, etc.
- avoir une opinion, croire, supposer.

Source: Guerdan, V. (2010). *Pensée et apprentissage*. Document non publié, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.

### **Perception intentionnelle**

La perception intentionnelle est une perception dirigée volontairement: les organes de nos sens (le toucher, l'odorat, le goût, l'ouïe, la vue) sont utilisés pour recueillir et traiter des informations. Dans cette acception, le mot perception renvoie aux processus à l'œuvre lors des situations d'apprentissage, en référence à la psychologie cognitive.

### **Perception sensorielle**

La perception sensorielle est la perception immédiate livrée par nos sens: le toucher, l'odorat, le goût, l'ouïe, la vue. Le sujet réagit à une stimulation extérieure; cette réaction se manifeste par des phénomènes chimiques, neurologiques au niveau des organes des sens et au niveau du système nerveux. Dans cette acception, le mot perception renvoie à la capacité sensitive «immédiate» du sujet.

### **Persévération motrice**

Le terme de «persévération» fait référence à la poursuite ou la récurrence d'un comportement qui va soit empêcher la réalisation d'un objectif, soit être réalisé en l'absence de stimuli appropriés.

Source: [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/06/50/PDF/Cavezian\\_-\\_TEL.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/06/50/PDF/Cavezian_-_TEL.pdf) (consulté le 24.02.2012).

### **Polyhandicap**

Par élève polyhandicapé, il faut entendre des élèves qui présentent «un dysfonctionnement cérébral, précoce ou survenu en cours de développement, ayant pour conséquence de graves perturbations à expressions multiples et évolutives de l'efficacité motrice, perceptive, cognitive et de la construction des

relations avec l'environnement physique et humain».

Source: G.P.F. (2003). Charte du Groupe Polyhandicap France. Accès: <http://www.gpf.asso.fr/?content=staticcontent/display&page=59> (consulté le 03.03.2012).

### **Praxies**

«Les praxies ou actions ne sont pas des mouvements quelconques mais de systèmes de mouvements coordonnés en fonction d'un résultat ou d'une intention. Par exemple le déplacement du bras qui intervient dans l'acte de mettre ou d'enlever son chapeau n'est pas une praxie, celle-ci constituant l'action en sa totalité et non pas un mouvement partiel intérieur à cette action. Les praxies sont, d'autre part, acquises, par opposition aux coordinations réflexes, cette acquisition pouvant relever de l'expérience du sujet, de l'éducation au sens large (consignes, exemples, etc.) mais aussi éventuellement de processus internes d'équilibration qui traduisent une régulation ou une stabilisation acquises des coordinations».

Source: Ajuriaguerra, J. (1960). Les praxies chez l'enfant. *Revue neurologique*. Reproduit en 1972 dans *Problèmes de psychologie génétique* (pp. 67-94). Version électronique réalisée par les soins de la Fondation Jean Piaget. Accès: [www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP60\\_praxies.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP60_praxies.pdf) (consulté le 15.08.2012).

### **Processus métacognitifs**

«Il est généralement admis que la métacognition comporte au moins deux composantes principales. (...) La deuxième composante correspond aux processus de contrôle métacognitif et réfère à sa capacité d'auto-réguler son propre fonctionnement cognitif en regard de cette tâche. Les connaissances métacognitives renvoient au quoi (qu'est-ce que je connais?) tandis que l'autorégulation métacognitive renvoie au comment (comment est-ce que je l'utilise?)» (p. 247).

Source: Mongeau, P. Lafortune, L., Pallascio, R. & Allaire, R. (1998). Indice et structure de l'autorégulation métacognitive. In L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio. *Métacognition et compétences réflexives* (1998). Montréal: Les Éditions LOGIQUES.

Cette deuxième composante de la métacognition «correspond aux habiletés métacognitives, c'est-à-dire à l'utilisation et à l'adaptation des connaissances métacognitives pour la gestion de l'activité mentale. Elle consiste en des activités de planification, de contrôle, et de régulation au regard de l'exécution d'une

tâche» (p. 10). La planification: après le traitement des informations, on prévoit les étapes de réalisation, on se fixe un but, on anticipe et choisit ses stratégies de résolutions en fonction de ce but, on se donne des critères d'évaluation. Le contrôle: on surveille ce que l'on est en train de faire, on s'assure qu'on est en direction du but poursuivi, on vérifie ses progrès, on évalue la pertinence des étapes suivies, des résultats obtenus. La régulation: suivant le résultat des activités de contrôle, on poursuit, modifie, arrête ou change de stratégie.

Source: Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

### **Psychomoteur (contrôle)**

Le contrôle du mouvement est le résultat des interactions entre les fonctions psychiques et les fonctions motrices. La notion de contrôle psychomoteur réfère au rôle joué par les affects, les émotions et la pensée dans les comportements moteurs.

## **R**

### **Renfort pédagogique**

Mesure destinée à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, dispensée par un enseignant spécialisé ou non spécialisé. Cette mesure vise à permettre à l'enseignant titulaire de leur apporter des réponses pédagogiques adaptées dans le cadre de la classe.

Source: <http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/renfort-pedagogique/> (consulté le 20 avril 2012).

## **S**

### **Schéma corporel**

Ce terme apparaît en 1893. Le schéma corporel est acquis entre 7 et 12 ans. C'est une représentation plus ou moins consciente de notre corps dans l'espace, dans le mouvement ou dans l'immobilité. Sensation de la posture et des différents segments et du revêtement cutané.

«Le schéma corporel est une représentation du corps en 3 dimensions qui se modifie avec le temps. C'est la connaissance que l'on a de soi en tant qu'être corporel c'est-à-dire tout autant de nos limites dans l'espace, nos possibilités motrices, notre capacité à nommer les parties de notre corps, les perceptions des différentes parties de notre corps, nos possibilités

d'expression à travers notre corps, les possibilités que nous avons de représenter notre corps (mentalement, graphiquement)» (p. 17).

Il est habituel de distinguer «le corps perçu, p. ex. reconnaître la partie du corps touchée en la désignant, initier un mouvement à partir d'une partie du corps, verbaliser des sensations; le corps connu, p. ex. reconnaître/montre/nommer les différentes parties du corps sur soi/sur autrui, reproduire des gestes et des postures sur ordre/en imitation directe/en imitation différée/en miroir ou non; le corps représenté, p. ex. dans le dessin du bonhomme, à travers la représentation du corps avec une corde sur le sol» (p. 17).

Source: Senn, B. & Wittgenstein, A.-F. (2009). *L'investigation psychomotrice. Guide de passation. Cours investigation psychomotrice*. HETS Genève, Filière Psychomotricité.

### Sentiment

Le terme «sentiment» renvoie à la coloration affective des contenus conscients: ce qui fait apparaître les sensations ou les perceptions plaisantes ou déplaisantes. Il s'agit alors d'états plaisants ou déplaisants résultant de sensations olfactives, gustatives ou visuelles. Il se peut aussi que ce soient des sensations qui proviennent de stimulations organiques aversives (blessures, maladies, faim ou soif) ou appétitives (consommation de nourriture et autres états organiques associés au bien-être physique). Finalement, il faut noter les états basés sur une expérience antérieure et comportant une dimension d'analyse cognitive, comme c'est le cas pour la satisfaction ou la non-satisfaction par rapport à une œuvre d'art. En somme, ce qui caractérise les sentiments, c'est un état plaisant ou déplaisant par rapport à un objet de référence dans l'environnement externe ou interne de l'individu, et, surtout, l'absence d'activation physiologique comme dans le cas de l'émotion (p. 19).

Source: Kirouac, G. (1995). *Les émotions*. Québec: Presses de l'Université du Québec

### Soi

«Dans son acception la plus simple, le concept de soi réfère à la façon dont la personne SE perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, etc. que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements» (p. 45).

Source: L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Québec: Presses de l'université de Montréal.

### Stéréotypies

Le terme fait référence à des «comportements de nature répétitive et topographiquement invariante [...]. Ces conduites semblent sans but apparent. Elles revêtent un caractère moteur qui recrute l'ensemble du corps ou un ou plusieurs segments corporels (balancements du tronc, de la tête, agitation des doigts devant le visage, etc.). Les stéréotypies peuvent également engager des objets et être de nature verbale: grognements, cris, vocalisations accompagnant le mouvement corporel» (p. 43).

Source: Lambert, J.-L. (2003). *Les comportements-défi des personnes déficientes intellectuelles*. Inédit. Cité par Cudré-Mauroux, A. (2009). *Personnel éducatif et comportements-défis de personnes présentant une incapacité intellectuelle*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.

### Stratégies d'apprentissage

«Techniques et moyens personnels utilisés consciemment par l'apprenant pour faciliter l'apprentissage ou l'étude, incluant les stratégies motivationnelles (stratégies affectives) et les stratégies de gestion des ressources (par exemple, les stratégies de recherche de l'information). Une définition élargie des stratégies d'apprentissage inclut les stratégies cognitives, les stratégies affectives et les stratégies organisationnelles» (p. 304).

Source: Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

### Stratégies cognitives:

Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes, à retrouver les informations déjà acquises. Il s'agit de «techniques et moyens personnels utilisés consciemment par l'apprenant pour améliorer son traitement de l'information à toutes les étapes de celui-ci: de la réception et enregistrement des stimuli (stratégies liées à l'attention et à l'activation), au décodage (stratégies de compréhension) [...] à la mémorisation et au rappel de l'information (stratégies de mémorisation, stratégies de rappel)» (p. 304).

Source: Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

### **Stratégies affectives (ou motivationnelles):**

Elles « [...] sont des stratégies d'autorégulation que l'élève utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité. Il peut, par exemple, décider de se fixer des objectifs à court terme pour pouvoir évaluer plus vite le chemin qu'il a parcouru, se convaincre de l'importance de ce qu'il a fait, imaginer le résultat final, se donner ses propres défis, se récompenser à la fin d'un travail, etc. » (p. 88).

Source: Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.

### **Stratégies organisationnelles**

Il s'agit de « stratégies de mémorisation qui consistent à donner une organisation quelconque à de l'information qui n'avait pas initialement ce caractère organisé. Le regroupement sémantique (par catégories ayant un sens commun) est un exemple de stratégie organisationnelle » (p. 304).

Source: Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. 2e édition. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

### **Stratégies de gestion des ressources**

Elles « ont trait à l'organisation de l'apprentissage. Un élève autorégulé recourt à ces stratégies pour créer un environnement propice à son apprentissage. Ces stratégies permettent à l'élève de savoir quand, à quel rythme et où il doit travailler, et de choisir les ressources humaines et matérielles qui faciliteront son apprentissage » (p. 87).

Source: Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université.

### **Style d'enseignement**

« Manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage » (p. 7). « Le style se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre » (p. 8)

Plusieurs recherches ont été consacrées aux différentes « dimensions » des styles d'enseignement et à leur incidence spécifique chez les apprenants. Ces études font apparaître que: « il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables individuelles et institu-

tionnelles; une des caractéristiques de l'enseignant efficace est la capacité de varier son style et ses stratégies » (p. 7).

Le style d'enseignement se différencie de la stratégie d'enseignement, que Therer (1998) définit comme un « ensemble de comportements didactiques coordonnés (p. ex. exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes » (p. 8).

Source: Therer, J. (sous la dir. de) (1998). *Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences. Informations Pédagogiques*, 40, 3, 1-23.

Accès: <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf> (consulté le 28.01.2012).

## T

### **Tonus**

« Le tonus est la tension qui rend la musculature au repos disponible en la maintenant dans un état d'alerte (tonus de base). Il s'intègre dans la posture en maintenant les stations, les attitudes et les postures (tonus postural/tonus passif) et dans le mouvement (tonus d'action). La régulation tonique n'est pas seulement une propriété de l'équipement neuromusculaire; elle implique différents facteurs dont la relation avec l'entourage et le milieu, les caractéristiques du sujet, son développement, ses expériences et son état émotionnel » (p. 16).

Source: Senn, B. & Wittgenstein, A.-F. (2009). *L'investigation psychomotrice. Guide de passation. Cours investigation psychomotrice*. HETS Genève, Filière Psychomotricité.

## V

### **Vigilance**

« Etat physique et mental préparatoire à la réponse. Cet état suppose une ouverture sensorielle sur l'environnement externe. Lorsqu'un apprenant nourrit un projet d'apprendre ou une intention, son état de vigilance et d'éveil sera beaucoup plus élevé » (p. 38).

Source: Gagné, P.-P. (2001). *Etre attentif... une question de gestion!* Montréal (Québec): Chenelière/McGraw-Hill.

