

OBSERVER LES FONCTIONNEMENTS DES ELEVES POUR IDENTIFIER LEURS BESOINS

Bruno Egron 2024

Cet article résume et prolonge, le chapitre 8 d'« Enseigner en unité d'enseignement », Retz, 2021, consacré à la connaissance des élèves et à l'identification des besoins éducatifs particuliers. Orientée lors de sa première mouture pour des élèves porteurs d'un trouble mental, la grille proposée ci-dessous s'est affinée pour analyser les fonctionnements de tout élève à besoins éducatifs particuliers. Utilisée par les milliers d'enseignants, d'éducateurs ou d'animateurs depuis sa première parution en 2010, elle a fait preuve de sa fiabilité et de sa pertinence.

Le lecteur qui souhaite connaître les adaptations à mettre en œuvre suite à l'identification des besoins trouvera réponses dans « AESH, accompagner les élèves en situation de handicap », Retz, 2021. Ceci qu'il soit enseignant ou AESH.

L'identification des besoins par la connaissance du trouble dont est porteur l'enfant est facilitée par une documentation pédagogique aujourd'hui répandue. Cependant sa mise en œuvre se heurte à trois difficultés.

La première est que l'enseignant, ou l'AESH, n'a pas d'information sur le trouble. Soit parce que **le diagnostic n'est pas posé**, c'est souvent le cas en maternelle. Soit parce que **les parents refusent cette communication** pour ne pas stigmatiser leur enfant. Soit parce **le trouble est libellé d'une façon très générale** : « trouble psychique avec manifestations comportementales », « troubles du développement et de la relation »... ce qui ne permet pas à l'enseignant d'identifier précisément les besoins éducatifs liés au trouble dans la littérature à sa disposition.

La seconde difficulté est que très majoritairement les enfants **sont porteurs de différents troubles** et/ou qu'un trouble principal est associé à d'autres troubles moins apparents. **L'erreur pédagogique serait de ne travailler que par rapport au trouble principal en ignorant le ou les autres.** Par exemple un élève présentant des difficultés comportementales a beaucoup de « chances » d'avoir aussi des troubles des apprentissages, de l'efficience intellectuelle, etc.

Enfin, **chaque enfant présente une variété des conséquences d'un trouble sur ses fonctionnements**, ce qui ne permet pas de dire, dans la liste des préconisations, quelles adaptations sont nécessaires pour un individu donné. Par exemple, les enfants trisomiques ont une efficience intellectuelle qui va de la déficience intellectuelle profonde à un fonctionnement cognitif dans la zone de normalité. Il y a nécessité d'individualiser les réponses.

La connaissance du niveau d'acquisition scolaire est rapide et facile pour la grande majorité des enseignants, ils disposent pour cela d'outils d'évaluation nombreux, construits individuellement, par cycle ou par école, ou nationaux. Cependant, si elles constatent un niveau d'acquisitions, des difficultés d'apprentissage, ces évaluations ne disent rien, ou peu, de la cause

de ces difficultés d'apprentissage.

Il est nécessaire dans un premier temps d'identifier avec précision **sur quoi porte la difficulté**, pour ensuite **déterminer les causes de cette difficulté**. Ces causes sont multiples et ont leurs sources dans les fonctionnements cognitifs, sociaux, familiaux, psychiques, institutionnels..., qui souvent s'entremêlent, ce qui rend le diagnostic difficile. Cependant, sans diagnostic précis, les besoins peuvent être mal identifiés et entraîner des prises en charge sans objet (erreur dans la cause) ou limitées dans leur action (difficultés ou obstacles mal identifiés).

La démarche d'observation

La question est donc pour l'enseignant et l'AESH: quoi observer, et comment observer ?

Pour affiner le diagnostic, l'utilisation d'un cadre et d'une démarche et d'un protocole d'observation est nécessaire.²

L'observation est le fruit d'un travail de groupe

Celle-ci doit associer tous les adultes qui ont en charge l'enfant :

Les parents tout d'abord, qui connaissent leur enfant, son histoire, le cadre de vie familial, leurs pratiques éducatives, leur relation à l'école et aux apprentissages, leur projet pour lui... peuvent apporter un témoignage éclairant sur ses fonctionnements, sur les sources de la difficulté, sur le cadre de vie. Ils sont « spécialistes » de leur enfant et beaucoup sont devenus de très bons connasseurs du trouble. Quelle que soit leur compétence éducative, dans tous les cas, ils seront l'interlocuteur incontournable car associés aux décisions prises pour leur enfant, qu'ils pourront ensuite accompagner dans le milieu familial.

Les autres professionnels : les autres enseignants (dont le RASED, les psychologues de l'éducation), les AESH, les professionnels des dispositifs médicaux sociaux, les intervenants sur les activités périscolaires, ... par leur regard différent et complémentaire, apportent un éclairage nouveau, un diagnostic et une analyse complémentaires affinant la compréhension des fonctionnements.

Leur apport permet d'avoir des regards différents, complémentaires, parfois opposés. Ils évitent la subjectivité de l'observation, et affinent l'analyse en permettant d'identifier les comportements récurrents, ceux qui sont liés à la particularité de la situation ou de la relation, etc.

L'observation doit porter sur une pluralité de situations

La récurrence des fonctionnements, dans des situations différentes permet d'identifier la cause de la difficulté.

Par exemple, un élève peut être en difficulté de compréhension en lecture. On peut envisager une difficulté de connaissance du vocabulaire, une incompréhension des implicites ou des inférences, des stratégies de lecture déficientes... C'est par des situations de lecture variées, pendant lesquelles on isolera les paramètres, que l'enseignant pourra identifier la ou les difficultés d'apprentissage.

L'observation récolte des faits

On dissocie dans un premier temps l'observation de l'analyse. Et on analyse sans juger. L'observation récolte des faits et des événements précis, décrits sans jugement de valeur et sans interprétation. Par exemple, on ne dira pas d'un enfant qu'il est paresseux, mais qu'il ne va pas au bout du travail assigné en mathématiques, mais peut-être le fait-il en sciences, en français...

ce qui renvoie sa « paresse » à un manque de motivation ciblé sur une, ou plusieurs, disciplines, qu'il faudra interroger, ou une difficulté particulière dans cette matière.

L'interprétation des faits se fera dans la seconde étape, quand une pluralité d'actions et de regards seront posés

L'observation porte sur toutes les causes possibles de la difficulté d'apprentissage

Sans rien occulter, sans faire d'impasse sur un paramètre pour raison de diagnostic préétabli. La représentation préalable que l'on a des sources de la difficulté induit l'observation et incite, inconsciemment, à récolter tous les signes qui vont étayer cette représentation, à l'exclusion des autres, ce que l'on appelle un biais **de confirmation**

Le biais **de confirmation** nous amène à retenir les faits qui valident nos opinions et à rejeter d'emblée ceux qui les réfutent. Il peut être doublé du biais de confirmation d'hypothèse qui nous fait préférer les éléments qui confirment plutôt que ceux qui infirment une hypothèse.

L'observation des fonctionnements cognitifs

L'observation seule du résultat de l'action, de la performance de l'élève ne permet pas toujours d'identifier les causes de la difficulté d'apprentissage. Il est parfois nécessaire de connaître la manière dont l'élève traite une situation sur le plan cognitif. Par exemple, reconnaître qu'un enfant manque de mémoire est un constat qui ne suffit pas à rendre compte de la cause de cette mémoire « déficiente » : a-t-elle une origine organique, est-ce un défaut de stratégie ou une mauvaise utilisation de cette mémoire ? C'est l'observation de l'élève dans l'activité (compréhension de la situation, mode d'exploration, outils et stratégies utilisés...) qui permettra, dans un premier temps, d'identifier les sources d'erreurs et les causes de la difficulté, pour ensuite, proposer les aides adéquates.

Les observables

Ils ont été construits à partir des paramètres identifiés dans les recherches comme ayant une incidence sur la réussite et la difficulté d'apprentissage.

Les items décrits ci-dessous obéissent à trois critères :

- **ne pas être trop nombreux pour être (assez) rapidement renseignés.** J'ai voulu un outil fonctionnel, qui n'entraîne pas des heures d'observation impossibles à mettre en œuvre
- **liés à un besoin.** Un observable dont on ne sait pas quoi faire pédagogiquement est inutile
- **centrés sur ce qui est utilisable pour l'enseignant dans sa pratique de pédagogue.** Les données sur le milieu familial, les difficultés sociales, les relations interfamiliales permettent de comprendre un fonctionnement social, affectif. Elles sont pertinentes pour un psychologue ou un travailleur du social, mais elles ne sont que de peu d'utilité pour la pratique pédagogique.

Les observables sont donnés à titre indicatif, c'est à l'enseignant de juger s'ils sont pertinents pour l'élève évalué. Certains pourront rajouter des observables qui correspondent à leurs profils d'élèves, ou, au contraire, en enlever s'ils ne les jugent pas pertinents par rapport à leur population. Ce qui est important, c'est utiliser un outil que vous comprenez et que vous allez vous habituer à utiliser, ce qui nécessite une certaine permanence du cadre utilisé.

La scolarité

Elle porte sur deux items :

- *Cursus scolaire* : régulier, maintien de cycle, difficultés depuis les débuts de la scolarité ou apparues en cours, temps hebdomadaire ou annuel de scolarisation.

Ces renseignements permettent de définir si la difficulté a une cause structurelle forte, quelle qu'en soit la cause, ou est liée à un évènement (apparition en cours de scolarité).

Enfin, l'absence de scolarité ou une scolarisation réduite permet de moduler la cause d'un niveau scolaire réduit : difficultés d'apprentissage ou manque d'apprentissages ?

- *Prises en charge autres antérieures*, dans et hors l'établissement ou le service (orthophonie, ergothérapie, soutien psychologique...).

Elles nécessitent d'analyser leur impact : quelle évaluation des prises en charge, quelles évolutions chez l'enfant ? Une rencontre avec les professionnels permet d'échanger les points de vue, s'emparer des adaptations efficaces et plus tard d'harmoniser les interventions.

Le niveau scolaire

Afin d'apprécier ce niveau scolaire, les enseignants disposent d'outils nationaux, d'établissement ou personnels. La référence aux programmes et au socle commun doit être générale.

Selon le niveau des élèves, un positionnement par rapport aux évaluations nationales peut être nécessaire. Il permet d'éviter une certaine subjectivité dans l'évaluation et d'avoir en référence les attentes scolaires pour un enfant valide, que les enseignants spécialisés ont naturellement tendance à oublier. Ces évaluations nationales peuvent être aussi utilisées en partie, elles ont le mérite d'être des outils réfléchis avec des modalités de correction qui permettent une analyse fine des difficultés. Il est judicieux d'utiliser des évaluations des années précédentes qui ont fait l'objet d'un traitement statistique national, ce qui permet de mieux positionner ses élèves par rapport à une moyenne des réponses nationale.

Pour les élèves qui sont encore loin des compétences mesurées dans ces évaluations, ou lorsque l'enseignant ressent le besoin d'identifier avec finesse les compétences de l'élève, l'utilisation d'outils personnels, et parfois personnalisés, est souhaitée.

La finesse de certaines évaluations ne permet pas toujours d'avoir une vision générale des potentialités et surtout des besoins de l'élève. Un travail de synthèse est alors nécessaire.

L'identification des niveaux scolaires, couplée à l'identification des besoins, permet à l'enseignant spécialisé d'organiser ses groupes et de cibler les éventuelles classes d'accueil, en tenant compte des fréquentes dysharmonies des niveaux (par exemple CE1 en lecture et CM1 en mathématiques).

Les conditions de vie familiales

Les renseignements sont nécessaires à l'enseignant pour à la fois comprendre l'enfant, s'appuyer, ou au contraire s'éloigner, du fonctionnement familial, pour associer la famille au projet pour leur enfant. Beaucoup de renseignements recueillis dans les échanges avec les familles sont souvent sans utilité, l'enseignant ne pouvant pas en faire une analyse pertinente, ni s'appuyer dessus pour son action pédagogique et éducative, il n'est pas utile de s'appesantir dessus.

Attention, il ne s'agit pas d'essayer d'identifier tous les fonctionnements familiaux (habitude fréquente qui traduit une tendance à renvoyer la source des difficultés dans la famille ou le milieu social), mais de définir ce que l'on peut demander à la famille pour trouver les moyens de compensation si nécessaire, et de savoir sur quoi on peut s'appuyer. N'oublions pas que la plupart des familles sont les spécialistes de leur enfant et beaucoup spécialistes du trouble. On s'appuiera lors des échanges sur ce qu'elles peuvent dire aussi sur les autres fonctionnements (relationnel, affectif...).

| Les conditions de vie familiales Le projet parental pour l'enfant | | |
|--|---|--|
| Items | Observables | Besoins éventuels (dans la sphère scolaire) |
| Le cadre de vie | Espace de vie pour l'enfant Organisation familiale éventuelle autour du handicap | <ul style="list-style-type: none">• D'un cadre contenant• D'un cadre sécurisant |

| | | |
|--|---|---|
| | Relation avec la fratrie Activités sportives, culturelles ou de loisirs... | |
| Le regard des parents sur la scolarité | Investissement, surinvestissement, désinvestissement Aide aux devoirs Cadre culturel accompagnant les contenus d'apprentissage... | <ul style="list-style-type: none"> • D'apprentissages « déscolarisés » • D'accompagnement scolaire hors famille • D'ouverture culturelle |
| Le projet parental pour l'enfant | Regard sur l'enfant Absence ou présence de projet... | <ul style="list-style-type: none"> • De projet de formation • De réassurance |

Le fonctionnement sensorimoteur

Les difficultés de vision et d'audition sont diagnostiquées à 40 % pendant l'âge scolaire, et souvent après signalement par l'enseignant. Cependant trop de déficiences, auditives ou visuelles, souvent légères mais toujours handicapantes pour une scolarité réussie, restent ignorées et sont découvertes très tard, trop tard, dans la scolarité, ou sont acquises en cours de vie.

Enfin, les troubles des fonctions cognitives sont assez souvent associés à des troubles ou difficultés sensorimotrices qu'il faut identifier pour les travailler conjointement à la difficulté cognitive.

Il n'est pas du rôle et des compétences de l'enseignant de diagnostiquer un trouble ou une déficience sensorimotrice. En cas de suspicion, on se tournera vers les personnels médicaux et paramédicaux dont c'est la spécialité.

Pour les enseignants en IEM et en IES, ces éléments vous seront fournis par les équipes. Il sera nécessaire de créer une rubrique fonctionnement moteur ou auditif ou visuel spécifique pour organiser, affiner les observations et définir les besoins afférents.

| Le fonctionnement sensori-moteur | | |
|----------------------------------|--|---|
| Items | Observables | Besoins éventuels (dans la sphère scolaire) |
| Coordination motrice globale | L'adresse : déplace aisément son corps dans la vie quotidienne ou est maladroit dans ses déplacements et manipulations. | <ul style="list-style-type: none"> • D'aide aux déplacements • De techniques palliatives à la déficience motrice |
| | La vitesse d'exécution : est plus ou moins lent dans ses gestes. | <ul style="list-style-type: none"> • De renforcement du développement moteur |
| | La fatigabilité : de la réalisation d'une activité dans un temps acceptable pour son âge aux difficultés à aller au bout d'une activité motrice | <ul style="list-style-type: none"> • De temps supplémentaire • D'activités fragmentées |
| Motricité fine | L'efficacité : maîtrise du graphisme, de l'écriture ou des gestes fins selon son âge. | <ul style="list-style-type: none"> • D'aide à l'écriture (guide doigt, outils plus gros ou plus fins...) • De matériel adapté • D'adaptations des supports de travail (voir les adaptations proposées aux élèves dyspraxiques) |
| | La précision gestuelle (lancers, préhensions...) selon son âge. | |
| Parler | La production de sons : produit des sons ou ne parle pas. | <ul style="list-style-type: none"> • D'outils de communication (langue des signes, pictogrammes...) |
| | La vitesse d'élocution | <ul style="list-style-type: none"> • De rééducation du langage |
| | La prononciation | |

| | | |
|--|---|--|
| Entendre (percevoir les sons) | La perception : peut répéter une phrase dite à voix normale prononcée dans son dos à une distance de 2 mètres et peut isoler un son dans un brouhaha. | <ul style="list-style-type: none"> • De rééducation de l'ouïe • D'appareillage • De techniques palliatives à la déficience (LPC, LSF¹, approches de type Borel Maisonneu...) • D'adaptation du cadre sonore (isolement, voix plus forte...) |
| | La distinction : identifie deux ou plusieurs sons successifs. | |
| Voir (distinguer) | Le repérage de deux signes ordinairement distinctifs à 5 m. | <p>De rééducation D'appareillage (lunettes) De techniques palliatives à la déficience (Braille)</p> <p>D'adaptation des supports (taille, contrastes, espaces...)</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● S'approche très près du support (penché sur ses documents où les porte très près des yeux). ● Ne voit pas au tableau. ● Tendance à se frotter les yeux ou à cligner des yeux, à fermer un œil ou à l'occulte en penchant la tête, besoin aussi de souvent fermer les yeux, parfois larmoient, démangeaisons, brûlures, maux de tête assez fréquents plutôt le soir ou après un effort visuel prolongé, diminuant le weekend. | <ul style="list-style-type: none"> ● Si déficience visuelle importante, elle aura été diagnostiquée avant la scolarisation et les spécialistes vous indiqueront les adaptations adéquates |

Le fonctionnement psychoaffectif

Nous identifions ici les fonctionnements de l'enfant liés à sa personnalité, en dehors de ses attitudes dans les relations sociales (prises en compte dans la partie fonctionnement psycho-social), sans ignorer cependant que le développement affectif se crée à travers et par ses relations avec son environnement humain. Ces observations nous permettent de dégager les lignes de fragilité mais également les forces qui serviront de leviers pour surmonter les difficultés rencontrées.

| Le fonctionnement psychoaffectif | | |
|--|--|--|
| Items | Observables | Besoins éventuels (dans la sphère scolaire) |
| L'estime de soi Est la capacité à se reconnaître une certaine valeur, à se faire confiance (ce qui est primordial pour se lancer | <p>La confiance dans ses capacités : se définit comme capable d'effectuer la tâche demandée à sa portée.</p> <p>L'investissement : se lance dans des activités nouvelles ou difficiles</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De reconnaissance de ses compétences • De soutien affectif • D'un cadre bienveillant • D'activités à sa portée • D'outils d'aide |

¹ LPC : Langage parlé complété, LSF : langue des signes française

| | | |
|---|---|--|
| dans les apprentissages), à s'affirmer dans un groupe. Elle se construit à travers le regard et l'attention de l'entourage, à travers les expériences. Elle est donc en perpétuelle évolution ; positive ou négative. | La persévérance dans la tâche (gestion de la difficulté) | <ul style="list-style-type: none"> • De séquençage des apprentissages |
| L'autonomie affective | La capacité à travailler seul | <ul style="list-style-type: none"> • De reconnaissance de ses compétences • D'activités à sa portée • De réussite • De temps de travail sans l'adulte |
| | La capacité à penser seul | |
| | La capacité d'initiatives | |
| | La capacité à avoir un avis ou de faire des choix | |
| La maîtrise des émotions | L'intensité : les émotions sont ressenties et exprimées très fortement. | <ul style="list-style-type: none"> • De soutien psychologique (hors classe) |
| | Le contrôle : l'enfant maîtrise ses émotions et reste réceptif aux tentatives de régulation ou aux apprentissages. | <ul style="list-style-type: none"> • De lieux d'expression de son émotion • De temps d'expression |
| | L'expression : elle est verbalisée plutôt que corporelle. | <ul style="list-style-type: none"> • De supports d'expression (activités artistiques, d'expression...) |
| La projection | Le différé : peut mettre du temps entre le désir et sa réalisation. | <ul style="list-style-type: none"> • De rappels réguliers du sens de l'action ou de l'activité • D'activités de projet • D'activités ayant du sens pour lui • D'étayage pour soutenir le désir |

Le fonctionnement socioaffectif

Les questions des enseignants portent souvent sur cet aspect car **ce sont les manifestations comportementales qui les dérangent le plus dans le quotidien de leur classe**.

Ce que l'on peut dire, rapidement, sur les difficultés, et même les troubles, comportementaux, c'est que, sans ignorer les aspects psychosociaux qui leur sont corrélés, **ils sont à la fois à l'origine des difficultés scolaires et sociales, mais aussi la conséquence de difficultés d'apprentissage**. Les études de situations et de cohortes d'enfants montrent que **la place de l'enfant dans le groupe, sa relation à ses pairs et à l'enseignant ont une incidence forte sur son implication, et sa réussite**. Dans tous les cas, la pédagogie adaptée et un cadre éducatif structurant donnent de bons résultats.

Des difficultés comportementales importantes peuvent nécessiter une prise en charge rééducative, éducative ou psychologique, mais dans tous les cas elles doivent s'accompagner d'actions pédagogiques au sein de la classe.

Les paramètres cités ci-dessous ont l'inconvénient d'être dépendants du cadre de référence et du degré de tolérance de l'observateur et sont donc remplis de subjectivité.

Le fonctionnement socioaffectif

| Items | Observables | Besoins éventuels |
|--|--|--|
| Respecter les règles de vie | <p>Connaissance : connaît le cadre de fonctionnements de la classe, les codes sociaux.</p> <p>Respect : respecte les règles établies.</p> <p>Acceptation des contraintes.</p> <p>Compréhension et acceptation des sanctions.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De rapports aux autres dans un cadre social ordinaire • D'un cadre structurant et contenant • De connaître les règles sociales • D'une loi, d'un règlement construits avec lui |
| Avoir des relations avec autrui conformes aux règles sociales | <p>Coopération : joue avec ses camarades ou est isolé ou s'isole.</p> <p>Communication : sollicite et répond aux sollicitations.</p> <p>Empathie : comprend les sentiments et ressentis des autres.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • D'appartenir à un groupe • De sécurité • D'affirmation • D'indépendance • D'expression de ses affects (parole ou sublimation par la création par exemple) • D'identification des émotions |
| Maitriser son comportement | Résolution des conflits : dans un cadre socialement acceptable. | <ul style="list-style-type: none"> • D'outils d'identification de ses émotions • De lieux et de moments d'expression de ses affects |

Le fonctionnement cognitif général

Les fonctions décrites ci-dessous sont les grandes fonctions cognitives définies dans la classification internationale des fonctionnements. Elles sont transversales à tous les apprentissages.

La mémoire réduite, la lenteur d'exécution sont souvent citées comme caractéristiques de la déficience intellectuelle, les troubles de l'expression et de la communication concernent tous les publics. Le repérage spatiotemporel est une compétence sur laquelle reposent un grand nombre d'acquisitions.

| Le fonctionnement cognitif général | | |
|------------------------------------|--|---|
| Items | Observables | Besoins éventuels |
| Mémoire | <p>Mémoire de travail : se souvient des données (5 données + ou – 2) apprises dans les 2-3 minutes.</p> <p>Mémoire à long terme : est capable d'apprendre un texte ou autre en lien avec son âge.</p> <p>Utilisation : possède des stratégies de mémorisation</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De supports de mémoire (agendas, guides, mémentos...) • De techniques de mémorisation • De temps d'apprentissage réguliers et importants |
| S'exprimer et communiquer | <p>Modes de communication utilisés : verbale, gestuelle, expressive.</p> <p>Qualité de la communication : aisée, réduite, unilatérale</p> | <ul style="list-style-type: none"> • D'expression culturelle ou artistique • De (ré) assurance • D'outils de communication (Pecs, Makaton par exemple) • De situations d'échanges |
| Fatigabilité et attention | <p>Durée : est attentif pendant la durée de l'activité.</p> <p>Sélection : est attentif uniquement pendant les activités qui le motivent.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De durée de travail aménagée (dans la semaine, la journée et/ou l'activité) • D'activités qui ont du sens pour lui |

| | | |
|--|---|---|
| | Qualité : se concentre et ne se disperse pas facilement. | <ul style="list-style-type: none"> • De temps de repos |
| Vitesse d'exécution (cognitive) | Lente Normale Rapide | <ul style="list-style-type: none"> • De temps supplémentaire • D'exercices d'entraînement et d'automatisation |
| S'orienter dans le temps | <p>Repérage : comprend et utilise les marqueurs temporels (calendriers, emplois du temps, horloge...).</p> <p>Chronologie : place des évènements chronologiquement.</p> <p>Compréhension (et utilisation) des connecteurs temporels.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De supports de représentation du temps • D'acquisition d'un vocabulaire temporel et de compréhension des connecteurs temporels (prépositions adverbes, temps verbaux...) |
| S'orienter dans l'espace | <p>Repérage : se positionne dans l'espace de la classe ou de l'école, ou de l'établissement, ou de la ville... Situé les objets les uns par rapport aux autres.</p> <p>Topologie : connaît et utilise le vocabulaire lié à l'espace (devant, au-dessus...). Reconnait des formes géométriques simples.</p> <p>Déplacement : suit des itinéraires mémorisés (dans l'école, l'établissement, la ville...).</p> <p>Outils : utilise des outils d'aide aux déplacements : carte, plan, GPS, application spécifique... Code et décide un espace.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De vocabulaire spatial • De connaître et utiliser des outils de repérage spatial dans diverses situations (déplacements, lecture de plans...) |

La relation aux apprentissages

La relation aux apprentissages « est l'ensemble des images, des attentes, des jugements qui portent sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même »². **Elle est une des sources de la motivation.** Son inexistence ou les bases sur lesquelles elle se repose permettent de comprendre certaines attitudes que l'on pourrait associer au trouble ou à la personnalité de l'élève : désintérêt, apathie, refus, manque de concentration, agressivité... et qui ne sont que la résultante de **situations d'apprentissages qui sont éloignées des références culturelles de l'élève.**

Rappelons enfin que **le sens donné aux apprentissages se construit, il résulte d'un acte pédagogique et est un préalable essentiel à l'acquisition de compétences.**

| La relation aux apprentissages | | |
|---|--|---|
| Items | Observables | Besoins éventuels |
| Compréhension du sens de l'école et des apprentissages | Peut donner un sens social (en dehors de l'école, et en dehors de tout lien affectif) à son travail d'écolier. | <ul style="list-style-type: none"> • D'activités concrètes • D'activités finalisées |

² E. Bautier. B. Charlot– J.-Y. Rochex, « *École et savoir dans les banlieues et ailleurs* », Armand Colin 1992.

| | | |
|-------------------------------------|--|--------------|
| Compréhension du sens de l'activité | Peut donner un sens social (en dehors de l'école, et en dehors de tout lien affectif) à l'activité ou la discipline. | • De projets |
|-------------------------------------|--|--------------|

Le fonctionnement exécutif (les processus d'apprentissage)

Pour observer les processus d'apprentissage de l'élève, l'enseignant dispose de trois moyens :

- **L'analyse des travaux de l'élève**, ou des traces qu'il laisse. D'où l'intérêt de le faire utiliser des brouillons, d'autoriser et d'utiliser les erreurs (pas uniquement les manques de connaissances, mais surtout les erreurs de démarches, de procédures).
- **L'observation de l'élève pendant l'exercice** : exploration du document ou de la consigne, utilisation des aides (dont ses pairs), sollicitations de l'adulte, temps de réflexion, retours évaluatifs...
- **L'entretien avec l'enfant pour connaître ses stratégies.** Ce questionnement métacognitif vise à :
 - **connaître les savoirs préalables de l'enfant** pour résoudre le problème posé (par exemple, les connaissances lexicales pour un travail en lecture, l'utilisation de l'équerre pour un tracé de parallélogrammes...);
 - **connaître ce qu'il pense faire pour résoudre** l'exercice (par exemple, comment faire pour comprendre un texte, quelles sont les différentes étapes pour construire un rectangle...). Des représentations erronées de la tâche à accomplir sont souvent sources d'erreurs.
 - **reconstituer la démarche suivie par l'enfant**. Nous entrons là dans l'explicitation métacognitive, technique assez délicate. Pour aider l'élève, le remettre dans la situation ou l'évocation de la situation, en lui demandant d'expliquer ce qu'il fait.
 - **Les questions aidantes commencent plutôt par « comment », et évitent les « pourquoi »**³, il faut faire surgir l'implicite, les liens faits par l'enfant, les cadres de résolution utilisés, les transferts faits ou non faits... Cette approche n'est envisageable que pour des enfants qui ont le vocabulaire pour exprimer leurs démarches.
 - **identifier le ressenti de l'élève face à la tâche et son action** : inquiétude, découragement, sentiment d'impuissance, plaisir de faire, plaisir d'apprendre, de réussir... Ces ressentis ont une incidence forte sur l'implication de l'élève, son engagement dans l'activité.

Les trois derniers items, qui concernent les processus d'apprentissages, s'observent dans des disciplines différentes, et les observations peuvent être différentes, les dysharmonies cognitives (différences de niveaux de compétences selon les matières travaillées) étant fréquentes pour les élèves en situation de handicap)

| Le fonctionnement exécutif | | |
|-----------------------------|---|---|
| Items | Observables | Besoins éventuels |
| Prise d'informations | Stratégie : lit en totalité les données, mémorise toutes les conditions du problème, comportement exploratoire systématique, réfléchi, planifié. | <ul style="list-style-type: none"> • De cadres stratégiques • De notions préalables |

³ Pour approfondir le sujet, lire de Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur ; de Jean Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF (pour l'entretien clinique) ; de Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, INSHEA, 2000 (pour le protocole d'observation des stratégies en lecture).

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Vocabulaire : connaît les termes utilisés, possède le vocabulaire qui affecte la discrimination (objets, événements, relations...).</p> <p>Préalables : possède les savoirs nécessaires pour comprendre la nature de l'épreuve, possède la permanence des constantes (mesure, forme, quantité, orientation).</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● De modes et/ou de supports de présentation différents ● D'une réduction des paramètres ● De vocabulaire ... |
| Mobilisation des connaissances | <p>Transfert : peut convoquer des connaissances préalables, utilise des cadres de résolution déjà acquis...</p> <p>Automatisation : maîtrise des opérations mentales ou techniques déjà abordées</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● D'être confronté à des situations variées ● De supports mnésiques ● D'automatisation des procédures ● De cadres stratégiques ● De temps et d'entraînement ● De manipulation ... |
| Mise en œuvre d'inférences et d'analogies (activités mentales qui consistent à augmenter l'information disponible en produisant de nouvelles informations à partir des informations disponibles). | <p>Décentration : peut imaginer une situation (ex : si j'avais...).</p> <p>Induction : produit une généralité à partir de plusieurs cas semblables.</p> <p>Inférences : interprète une situation à partir d'éléments non signifiés dans le texte ou l'image.</p> <p>Analogie : fait des liens entre des connaissances acquises et la situation proposée</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● De développement des connaissances ● D'identification des caractéristiques essentielles d'une situation ● De culture (sur le thème travaillé) ● De stratégies cognitives (identifiées et/ou enseignées) |
| Anticipation et planification | <p>Peut dire ce qu'il faut faire pour résoudre le problème.</p> <p>Peut proposer plusieurs stratégies opérantes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● De modèles de stratégies |
| Communication des résultats de son action | <p>Décision : fait des choix (à l'opposé : scrupule, difficulté à se décider, blocage).</p> <p>Communication : accepte de communiquer, utilise des modalités de communication compréhensibles, maîtrise des outils de communication.</p> <p>Forme : se centre sur le fond plutôt que la forme, maîtrise de la forme.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● De réassurance ● D'accompagnement affectif ● D'outils procéduraux ● De diversité des modes de restitution ... |

COMMENT UTILISER CET OUTIL ?

Cette grille ne peut être le seul élément du projet pédagogique individualisé de l'élève. C'est avant tout un élément d'observation et surtout d'analyse. Il ne s'agit pas de remplir des croix dans des cases et de cocher des observables, mais pour chaque item de se poser la question de sa pertinence pour l'enfant, et ensuite, devant le tableau général, d'identifier les besoins importants, récurrents. Tous les besoins ne sont pas d'un même niveau, il est nécessaire de faire des choix parmi ceux-ci, les temps de scolarisation parfois courts en unités d'enseignement le nécessitent. On définira ensuite des objectifs de travail et les moyens (démarches, outils, supports...) pour les atteindre.

Certains besoins ne peuvent trouver de réponse dans la sphère scolaire, cette grille peut être utilisée lors des synthèses, voire des ESS, pour une analyse commune et une répartition des actions de chaque professionnel.

Enfin, la grille proposée nécessite de bonnes connaissances didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Le lecteur pourra être décontenancé voire effrayé par l'écart entre ses connaissances et les observables présentés. Il est alors judicieux d'adapter la grille à ses connaissances, d'enlever ce qui ne lui est pas signifiant, de rajouter éventuellement les observables qui lui semblent nécessaires au regard des spécificités de son public, sans toucher aux sept champs de fonctionnements généraux. L'outil évoluera avec lui. Il est plus efficace de s'emparer d'un outil en l'adaptant plutôt que l'utiliser d'une manière systématique sans le comprendre.

L'utilisation de cette grille d'analyse en formation d'enseignants, d'AESH, d'éducateurs et d'animateurs montre que pendant les premières études de cas, les paramètres « environnement familial » et « fonctionnement psychoaffectif » sont abondamment renseignés (avec surabondance de détails le plus souvent inutiles pour le professionnel de l'éducation, et d'interprétations non maîtrisées) à l'inverse la colonne « fonctionnement cognitif » (celle qui concerne spécifiquement l'enseignant) reste pauvre en observations. Ceci est conforme aux représentations majoritaires chez les enseignants des causes de la difficulté d'apprentissage (difficultés socio-familiales et/ou psychoaffectives) qui renforcent donc leurs observations dans ce sens en délaissant les autres. Ce constat est aussi valable pour les observations faites par les spécialistes de tel ou tel trouble qui les renvoient majoritairement à des causes psychiques ou physiologiques, selon leurs formations et références professionnelles.

Certaines causes éventuelles sont ignorées, parce que le diagnostic préétabli n'invite pas à investir d'autres facteurs. Par exemple, combien d'enfants, atteints d'une surdité légère, d'un trouble moteur cérébral, d'une dyslexie... se sont retrouvés étiquetés déficients intellectuels, et accompagnés dans des dispositifs et avec des pratiques non adaptées. **Le premier geste à faire lorsqu'un élève est en difficulté d'apprentissage, c'est de vérifier si son fonctionnement sensorimoteur est opérationnel, avant d'évoquer d'autres pistes.**

Utiliser la grille en équipe (démarche d'analyse)

Echanger autour d'une situation d'élève peut rapidement tourner à des discussions sans fin, chacun rebondissant sur les propos de l'autre, pour arriver à la fin de la réunion sans piste de travail fonctionnelle. Pour ne pas éterniser les échanges et organiser l'analyse collective d'une situation d'enfant, je propose un protocole de déroulement inspiré des analyses de pratiques professionnelles.

Etape 1 Présentation de la situation par un enseignant ou un groupe d'enseignants qui connaissent l'élève : réunion d'équipe pédagogique, équipe éducative, synthèse ... En ESS, cette présentation est collective (enseignants, AESH, Rased, médicaux, parents ...) mais on veillera à ce que chacun s'exprime les uns à la suite des autres.

L'animateur de la séance note les données sur un tableau organisé selon les grands champs de la grille ci-dessus. Le groupe écoute et n'intervient pas.

Le rôle de l'animateur est important. C'est lui qui régule les échanges : présenter les phases de la démarche, arrêter les questions des autres participants pour permettre au présentateur d'aller au bout de ses observations, rassurer le ou les présentateurs, reformuler ou demander de préciser si nécessaire, déterminer dans quel fonctionnement inscrire l'observation ...

Temps de présentation, entre 3 et 8 mn (10 à 20 mn en ESS)

Dans l'exemple ci-dessous, cette analyse s'est faite en formation d'enseignants inter degrés (école et collège). C'est la première analyse du groupe en utilisant ce tableau.

Etape 2 Questions du groupe.

Les participants posent des questions au présentateur pour affiner la présentation, donc la connaissance de l'élève. Le présentateur ne doit pas chercher à tout prix à y répondre, il le fait que s'il peut renseigner les questions. Au fur et à mesure des analyses de situation, les questions se feront de plus en plus précises et pertinentes pour identifier les besoins, et les réponses des présentateurs aussi.

L'animateur rappelle la bienveillance nécessaire du groupe, arrête les questions qui deviennent redondantes (par exemple autour de toutes les manifestations de violence de l'enfant), veille à ce que les questions permettent de renseigner les 7 fonctionnements, distribue et régule la parole afin que chacun puisse s'exprimer, arrête les questions ou interventions qui concernent d'autres enfants, limite les questions qui portent sur la pratique du présentateur ...

Une des principales interrogations est le placement de certaines observations dans les fonctionnements. Un élève qui refuse de revenir sur son travail pour le vérifier le fait-il parce qu'il ne voit pas l'utilité d'une rétroaction (fonctionnement exécutif), ou parce que la présence d'une erreur éventuelle lui est insupportable (fonctionnement psycho-affectif) ? Le groupe y réfléchit, fait ses hypothèses, éventuellement affinera ultérieurement sa connaissance du fonctionnement de l'élève et réajustera si nécessaire.

Temps : 15-30 mn

A l'issue de cette seconde étape, on doit avoir la grande majorité des fonctionnements renseignée.

| Identité. Histoire scolaire | sensori-moteur | psycho-affectif |
|--|---|---|
| Dylon 6 ans. 13 ans Ex du ancien collège Primaire difficile Retard apprentissages Sco relâché debut d'accompagnement thérapeutique chez CER Pas suivi actuel | N'arrive pas à s'asseoir Se plaint de ne pas bien voir (pas de lunettes) | Texte à caractère sexuel Ne se contrôle pas. Ne canalise pas ses émotions |
| facteur familial | | |
| Parents séparés. 1 soeur peu commun entre parents violence entre parents Papa absent → gd mère Papa réfractaire aux propositions violence sur son fils Flou dans renseignements Naman depuis des années Favorable Itep. Projets lancés | | |

Photographies d'un tableau d'analyse de situation renseigné, à la fin de la 2de étape

| psycho-social | cognitif | exécutif. apprentissages |
|--|--|---|
| Violences cruels camouflées Conflict avec pairs Violences, insultes Demande qu'on le frappe pour frapper. | Concentration difficile Mémoisation vocabulaire peu riche Syntaxe simple (émotion?) | exclusions répétées de la classe Peut produire Pas de TC en chimie Refus scolaire (FGS) Participe l'oral, Réponses sensées Adaptation - réinsertion |
| Attache aux adultes en primaire Pas les codes Pas de limites, ni de distance / l'autre Marcelle sur réseaux sociaux. Pas d'agression d'adultes N'ont pas se sentir de situation | Relation aux savoirs | Savants exclus (Français) Mémoires devenir en classe |

Le fonctionnement exécutif est peu renseigné en ce qui concerne les procédures d'apprentissages. C'est habituel lors d'une première analyse. C'est cependant un fonctionnement essentiel à investiguer car il est toujours impliqué dans les difficultés d'apprentissages et est le champ privilégié dans lequel l'enseignant et l'AESH seuls peuvent intervenir.

Etape 3 : Identification des principales difficultés, et des leviers d'action.

Le groupe repère, en soulignant ou entourant les mots clés, ce qui semble être les difficultés principales de l'enfant (en jaune dans l'exemple ci-dessous).

Puis il identifie les éléments positifs sur lesquels on pourra s'appuyer pour travailler avec l'enfant (en vert ci-dessous)

On fera bien attention à repérer les éléments essentiels, et laisser de coté tous les points qui relèvent des difficultés « ordinaires » et ne nécessitent pas d'actions spécifiques.

Généralement on identifie entre 4 et 7 difficultés fortes.

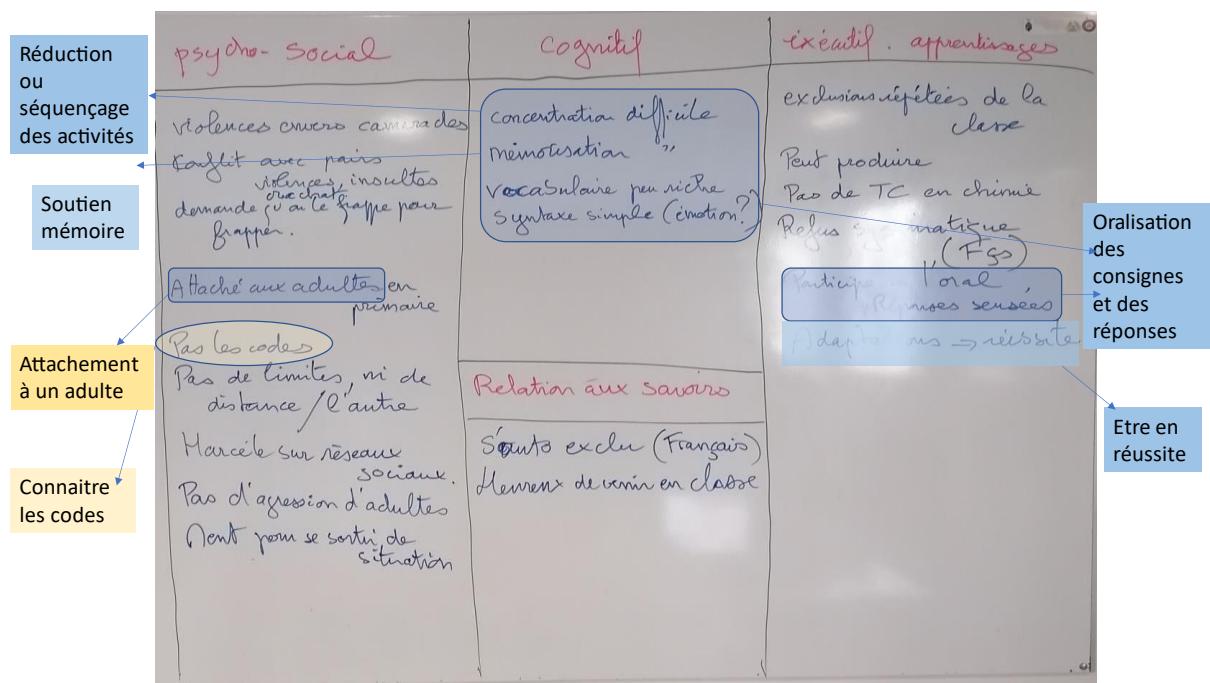
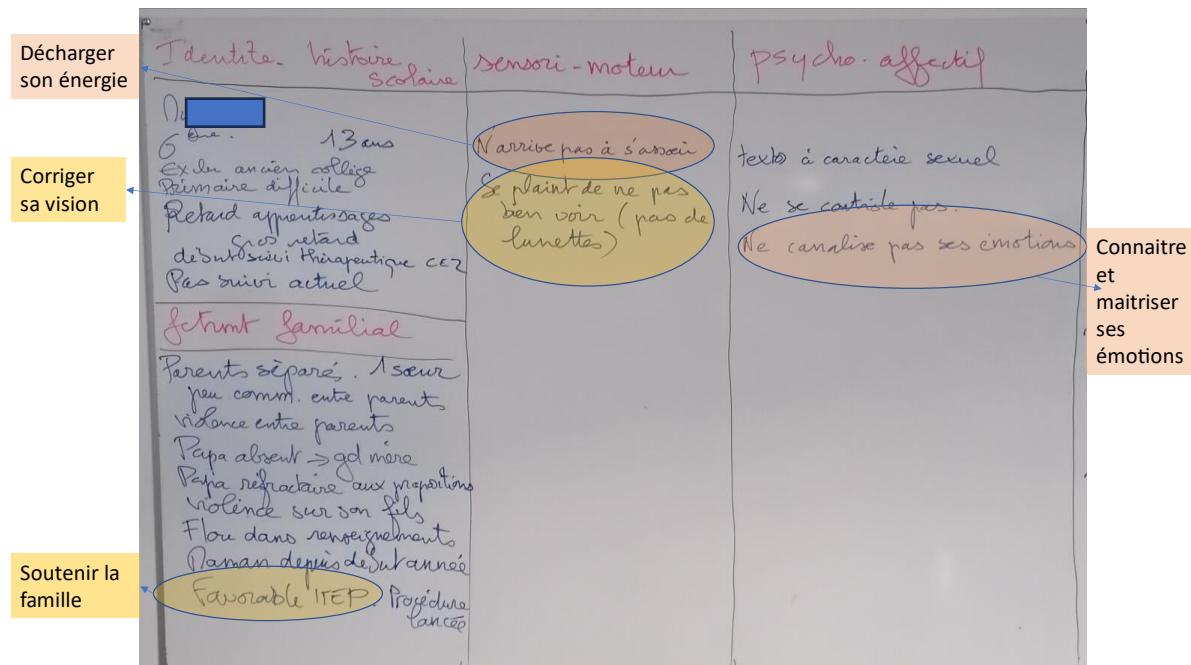
| Identité. Histoire scolaire | sensori-moteur | psycho-affectif |
|---|--|---|
| Dylon 6 ans. 13 ans Ex du ancien collège Bénéfice difficile Retard apprentissage Gros retard dans suivi thérapeutique chez Pas suivi actuel | N'arrive pas à s'assoir Se plaint de ne pas bien voir (pas de lunettes) | Texte à caractère sexuel Ne se contrôle pas. Ne canalise pas ses émotions |
| facteur familial Parents séparés. 1 sœur peu commun. entre parents Violence entre parents Papa absent → gd mère Papa réfractaire aux propositions Violence sur son fils Flou dans renseignements Raman depuis de l'unkn | | |

| psycho-social | cognitif | exécutif. apprentissages |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Violences cruels, camouflées Conflit avec pairs Violences, insultes Demande qu'on le frappe pour frapper. <p>Attaché aux adultes en primaire</p> <p>Pas les codes</p> <p>Pas de limites, ni de distance / l'autre</p> <p>Marche sur réseaux sociaux.</p> <p>Pas d'agression d'adultes</p> <p>N'ont pas de sortir de situation</p> | <ul style="list-style-type: none"> Concentration difficile Mémorisation Vocabulaire peu riche Syntaxe simple (émotions?) <p>Relation aux savoirs</p> <p>Saints exclu (Français)</p> <p>Mémoires de verbe en classe</p> | <ul style="list-style-type: none"> exclusions répétées de la classe Peut produire Pas de TC en chimie Refus de matinique (FSS) Participation à l'oral Participation à une réunion <p>Participation à l'oral,</p> <p>Réponses sensées</p> <p>Adaptations -> réussite</p> |

Etape 4 Identification des besoins

Les difficultés repérées, le groupe identifie pour chacune d'entre elles les besoins de l'élève (cadres en écriture d'imprimerie ci-dessous)

Cette étape nécessite que l'on fasse des hypothèses sur l'origine ou la cause de la difficulté. L'organisation du tableau facilite cette analyse.



Etape 5 Répartition des actions

On le voit sur cet exemple, certains besoins ne relèvent pas de l'action de l'enseignant ou de l'AESH (soutenir la famille par exemple), ils peuvent se partager entre les enseignants (en collège par exemple), relever spécifiquement d'un professionnel (psychologue, assistante sociale, éducateur ...) ou être pris en charge par plusieurs professionnels (connaitre et maîtriser ses émotions par exemple).

L'intérêt de ce travail est de partager à la fois une analyse et des actions qui vont dans le même sens.

C'est pourquoi cet outil et cette démarche peuvent être utilisés dans le cadre d'une collaboration enseignant/ AESH, Ecole/périscolaire, équipe éducative, ESS, ...

Etape 6 Identification et mise en œuvre des actions en lien avec les besoins

Ces actions vont dépendre des finalités et outils professionnels de chacun. Pour réguler les émotions par exemple, la famille, les éducateurs, les enseignants et AESH n'utiliseront ni les mêmes démarches ni les mêmes supports. Echanger cependant sur les outils et démarches favorise la cohérence et donc l'incidence sur l'enfant de toutes ces actions.

Dans le cadre scolaire, l'ouvrage «AESH, Accompagner les élèves en situation de handicap » (Retz) est organisé autour des besoins et propose pour chaque besoin un grand nombre d'adaptations que le lecteur choisira selon le profil de son élève. Destiné principalement aux AESH, il répond aussi aux questionnements des enseignants, en attendant un ouvrage spécifique à leur destination.

Les adaptations mises en œuvre pour des élèves à besoins particuliers, parce qu'ils rendent les apprentissages plus accessibles, profitent à l'ensemble des élèves.