

Emmanuelle JULIEN
épouse Saupé

To speak or not to speak

Approche actionnelle et aménagements pédagogiques pour un collégien de 4° en
situation de handicap

Mémoire professionnel

Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des
élèves en situation de Handicap

Option D : troubles des fonctions cognitives

Mai 2007

Académie de Grenoble

Vous êtes les arcs par qui vos enfants, comme des flèches vivantes, sont projetés.

L'Archer voit le but sur le chemin de l'infini et Il vous tend de Sa puissance pour que Ses flèches puissent voler vite et loin.

Que votre tension par la main de l'Archer soit pour la joie ;

Car de même qu'Il aime la flèche qui vole, Il aime l'arc qui est stable.

Khalil Gibran, *Le Prophète*

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
1. L'apprentissage des langues aujourd'hui	6
• Sa finalité	6
• Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	6
• La perspective actionnelle et la notion de tâche	7
• Les activités langagières	8
• Le portfolio	9
2. Pierre et l'institution	10
• Son histoire scolaire	10
• Un portrait de Pierre	15
• Pierre en cours d'anglais	17
3. Description de l'aménagement	19
• Expression orale en interaction	19
• Compréhension orale	21
• Compréhension écrite	22
• Expression écrite	23
• Expression orale en continu	24
• Expression orale en interaction	25
4. Bilan et perspectives	27
5. Bibliographie	28
Annexes	31

INTRODUCTION

Historiquement le collège Saint Louis s'est intéressé et questionné sur les élèves « pas comme les autres » dès sa création en 1843. Les Frères des Ecoles Chrétiennes à qui l'école est confiée organisent leurs actions éducatives autour de grandes finalités : s'occuper des enfants défavorisés sans aucune discrimination, former au mieux les enseignants à la rigueur pédagogique et viser l'épanouissement et l'ouverture des enfants.

Les projets d'établissement rédigés depuis 1989 (date de mon entrée dans ce collège) s'inscrivent dans cette lignée pédagogique. Parmi les moyens d'action destinés plus particulièrement aux élèves en difficulté, on peut citer le cycle d'observation en trois ans ou la mise en place d'heures de modules dans certaines matières en 6^e/5^e. Les premiers élèves bénéficiant de Projets Individualisés de Scolarisation¹ ont été naturellement accueillis au collège.

Aujourd'hui le collège se fixe comme priorités éducatives :

- le développement de l'autonomie
- le respect de soi et de l'autre, la solidarité
- l'ouverture aux autres².

Ces valeurs sont présentes dans la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Ce texte pose comme principe la scolarisation de tout enfant ou adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé dans l'établissement le plus proche de son domicile (son établissement de référence) et il définit la notion d'élève à besoin éducatif particulier. Pierre³ est un de ces élèves puisqu'il souffre d'un TDAH⁴. Il est dans notre établissement depuis 2 ans et il n'est pas seulement accueilli. Il est scolarisé : il est là pour apprendre et vivre son rôle social, c'est ce que l'on attend de

¹ Document élaboré par la C.D.E.S. jusqu'à l'apparition des Projets Personnalisés de Scolarisation

² Voir Annexe 1

³ Par souci d'anonymat et de respect pour cet élève, les noms ont été changés

⁴ Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité

lui. En d'autres termes, l'objectif de sa présence au collège va au delà d'une simple socialisation, d'un « vivre avec » ou « vivre ensemble ». Il est au collège pour acquérir des connaissances, des savoir et des savoir faire comme les autres collégiens. Cela lui a été dit, probablement répété, et il semble l'avoir intégré. Ce postulat d'éducabilité⁵ souvent mentionné par Philippe Meirieu a été la base de ce travail.

Depuis le début de l'année scolaire, Pierre, élève de quatrième, montre une « non participation » aux cours d'anglais alors qu'il prend la parole dans les autres cours. Il s'agira donc de se demander **dans quelle mesure l'approche actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe facilite l'apprentissage de l'anglais pour cet élève**. La séquence d'apprentissage et les aménagements proposés permettront de voir si l'interaction orale entre pairs organisée autour d'un projet permet à Pierre de participer en anglais.

La réflexion menée se fera en trois temps : je ferai d'abord le point sur l'apprentissage des langues aujourd'hui -sa finalité, le lien avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et la question de l'évaluation au moyen du portfolio- en gardant à l'esprit la scolarisation de l'élève à besoin éducatif particulier. Après avoir dressé le portrait éducatif de Pierre j'analyserai l'aménagement proposé dans le projet. Enfin je ferai un bilan provisoire pour dégager de nouvelles perspectives.

⁵ Philippe MEIRIEU, *Le choix d'éduquer*, ESF Editeur, Paris, 1991

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES AUJOURD'HUI

- **Sa finalité**

Avant de décrire les aménagements permettant à Pierre de participer au cours d'anglais, il me semble opportun et judicieux de prendre de la hauteur pour faire le point sur l'apprentissage des langues vivantes qui constitue une priorité ministérielle⁶. Selon le Bulletin Officiel n° 6 du 25 août 2005 « l'enseignement des langues vivantes tout comme celui du français vise à doter les élèves d'un instrument de communication ». Un parallèle est établi avec la langue maternelle et l'absolu bilinguisme n'est plus la finalité ultime ; la question est de savoir ce que l'apprenant va faire de cette langue étrangère ce qui dans un contexte scolaire présente un défi à relever puisque cette langue est à la fois outil de communication et aussi objet d'étude.

- **Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**

D'autre part ce même B.O. précise que cet enseignement s'appuie sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). « Publié en 2001 (...) il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent maîtriser afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il définit également des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès à chaque étape de l'apprentissage. Pour la compétence langagière, six niveaux ont été identifiés (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et constituent une série ascendante de niveaux de référence communs. Le niveau A constitue le niveau de l'utilisateur élémentaire, le niveau B celui de l'utilisateur indépendant et le niveau C celui de l'utilisateur expérimenté. » Les niveaux sont répartis de la façon suivante :

⁶ La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005 introduit entre autres la notion de socle commun de connaissances et de compétences que tout élève devra avoir acquis dans le cadre de sa scolarité obligatoire. Les langues vivantes constituent le pilier n° 2 de ce socle.

NIVEAUX DU CECRCL	NIVEAUX DE SCOLARITE
A1 (introductif ou découverte)	Fin de l'école élémentaire
A2 (intermédiaire ou de survie)	Fin de la scolarité obligatoire pour la LV2 Référence pour le socle commun
B1 (niveau seuil)	Fin de la scolarité obligatoire pour la LV1 Fin des études secondaires pour la LV2
B2 (avancé ou indépendant)	Fin des études secondaires pour la LV1

- **La perspective actionnelle et la notion de tâche**

Le CECRL et à sa suite les instructions officielles proposent de placer l'enseignement des langues vivantes dans une perspective actionnelle qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) Est définie comme tâche, toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »⁷. Dans un contexte pédagogique, la tâche, c'est l'activité scolaire et réaliser une tâche consiste à mettre en oeuvre des compétences générales (linguistiques, socio linguistiques, pragmatiques⁸) au service desquelles se mettent les compétences linguistiques (grammaire, lexique, conjugaison). Cependant ces tâches ne sont pas une fin en soi, elles ne sont que des relais pour la poursuite d'autres objectifs d'un projet plus large⁹. Dans la séquence proposée, le projet sera l'organisation d'un voyage à Londres. On pourrait dire que l'approche actionnelle est une approche communicative qui insiste plus particulièrement sur la réalisation de tâches qui elles-mêmes sont au cœur de l'apprentissage. Il s'agit d'utiliser la langue et pas seulement l'apprendre.

⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Ed Didier – 2000 page 16

⁸ Il s'agit des savoir faire, de l'utilisation concrète de la langue en situation liée aux connaissances que l'utilisateur en a.

⁹ Rapport de l'IGEN n° 2007-007 de janvier 2007 : l'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution

On assiste ainsi à un glissement de l'objet vers le sujet : c'est l'utilisateur de la langue qui est au cœur du processus et non plus le contenu linguistique. Il en va de même pour un élève à besoin éducatif particulier : c'est de lui en tant que sujet qu'il s'agit et non de son handicap. La loi de février 2005 invite à se focaliser non plus sur les déficiences ou les difficultés de la personne en situation et handicap mais sur ce dont elle a besoin.

- **Les activités langagières**

Dans une perspective actionnelle, l'usage et l'apprentissage d'une langue se caractérisent par ces compétences ainsi que par la réalisation d'activités langagières qui « impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement dans un domaine déterminé pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de la réalisation de la tâche»¹⁰. Ces activités langagières sont au nombre de cinq :

- compréhension de l'écrit
- compréhension de l'oral
- expression écrite
- expression orale en continu
- expression orale en interaction

Si elles ont toutes leur place dans la communication, en revanche « une importance particulière doit être accordée à la maîtrise de la langue orale et cette maîtrise ne peut être acquise que dans le cadre d'un d'entraînement systématique et substantiel »¹¹. Cependant la mise en priorité d'une activité langagière n'occulte pas le travail des autres. Difficile en effet de traiter de l'expression sans la compréhension. Le travail proposé à Pierre portera sur cette maîtrise de la langue orale dans son aspect interactif entre pairs.

¹⁰ *Op. cit.*, page 15.

¹¹ Projet de programme – Anglais – Palier 2 – Novembre 2006

- **Le portfolio**

Ces niveaux de compétence et ces activités langagières sont regroupés dans une grille d'auto évaluation proposée par le CECRL¹². Cette grille synthétique se retrouve de façon plus détaillée et approfondie dans le portfolio pour les langues que nous avons (en équipe de professeurs de langues) créé pour nos élèves de collège en nous inspirant de celui de chez Didier.

Cet outil d'auto évaluation présente plusieurs avantages : il permet à l'élève de faire régulièrement le point sur ses apprentissages. Il peut le compléter seul ou à l'initiative de l'enseignant. Pour la séquence qui fait l'objet de la deuxième partie de ce mémoire, les élèves de quatrième ont été informés dès le début que l'item travaillé est « je suis capable de me débrouiller dans des situations de la vie quotidienne » (A2). Avant cette séance j'ai rencontré Pierre pour faire le point avec lui, échanger sur sa faible participation au cours d'anglais, et l'amener à anticiper et à se représenter ce que je lui demanderai de faire. D'autre part l'élève formule ses progrès en termes de savoir faire et non plus seulement en termes d'acquisitions lexicales ou grammaticales (lexique et grammaire étant des bases nécessaires de communication). L'apprenant prend progressivement conscience qu'il sait faire ; en ce sens le portfolio peut –entre autres- participer à retrouver une meilleure image de soi et participer à développer l'autonomie de l'élève

Enfin selon toute vraisemblance le portfolio va faire apparaître des profils en dents de scie ; par exemple un même élève sera A1 en expression orale en interaction, A2 en compréhension de l'oral et B1 en compréhension de l'écrit. A chaque apprenant correspond donc un parcours individuel de formation. Mettre en évidence des points forts, pouvoir s'y référer pour progresser me paraît être un des fondements du travail avec un portfolio. Et dans le cas d'un élève à besoin éducatif particulier, prendre conscience des points forts, devient particulièrement significatif. Il n'est plus réduit à ses difficultés.

¹² Voir Annexe 2

PIERRE ET L'INSTITUTION

- **Son histoire scolaire**

Dès sa scolarisation en maternelle¹³, Pierre présente des troubles qui nécessitent un morcellement du travail demandé. Les difficultés d'apprentissage de la lecture, une très grande distractibilité, les oublis ou les pertes de matériel personnel font partie de son quotidien. Vers l'âge de 7-8 ans apparaît une mauvaise image de lui doublée de tristesse et d'angoisse. Il dit à l'époque que sa tête est pleine de pensées et d'idées et qu'il ne peut pas s'empêcher de bouger. Le bilan neuropsychologique de 2002 révèle un Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité. Le bilan orthophonique met en évidence une dyslexie. Il est décidé de mettre en place un traitement à la Ritaline^{®14} et une rééducation orthophonique.

On sait aujourd'hui que ce trouble est hautement comorbide c'est à dire qu'il est le plus souvent associé à d'autres maladies. Pierre comme deux tiers des enfants souffrant de TDAH a des troubles surajoutés, en particulier des troubles des apprentissages, des troubles anxieux, des troubles de l'humeur. Les enfants hyperactifs sont souvent en difficulté scolaire alors qu'ils n'ont pas de difficulté sur le plan intellectuel et cognitif. Ils souffrent de troubles de l'attention, de l'adaptation. Comme Pierre, la plupart de ces enfants présentent une insécurité interne (mauvaise image de soi, faible estime de soi). Lui permettre d'accéder à une image plus positive de lui-même en répondant son besoin d'adaptation sera chronologiquement notre première participation à sa construction identitaire.

En classe de sixième le professeur principal est rapidement informé par les parents du trouble dont souffre leur fils. L'ensemble de l'équipe enseignante note que Pierre a un ENORME besoin d'aide pour l'organisation : les oublis sont nombreux et fréquents. Il lui est difficile de se concentrer. Il a besoin d'être mis en confiance et qu'on lui parle de ses difficultés. Il est très aidé et soutenu par sa maman qui

¹³ Voir Annexe 3

¹⁴ Méthylphénidate : amphetamine qui excite le cortex pour augmenter les capacités de contrôle et d'inhibition de l'excitation. C'est tout le paradoxe de cette molécule qui excite ... pour calmer

recherche sans cesse des moyens pour que son fils réussisse¹⁵. En termes d'aménagement, Pierre reçoit les cours photocopiés, il bénéficie de deux heures hebdomadaires d'aide individualisée et il peut rendre les exercices à faire à la maison sur support informatique à cause de sa dysgraphie. Son écriture semble d'ailleurs refléter l'état dans lequel il se trouve : si le contexte génère de l'angoisse (par exemple parce qu'il faut écrire vite ou qu'il a beaucoup à recopier du tableau) ou s'il lui est difficile de se concentrer, il aura du mal à se relire.

Malgré toutes ses difficultés Pierre s'inquiète toujours pour ceux qui l'entourent : il a par exemple aidé un élève au comportement asocial à s'intégrer dans la cour et il est même allé jusqu'à se dénoncer pour une faute qu'il n'avait pas commise afin que la classe dans son ensemble ne soit sanctionnée.

En cinquième Pierre est dans la classe dont je suis le professeur principal et ma collègue de sixième m'a transmis toutes les informations ci-dessus. Je peux donc mettre en place rapidement les aménagements pédagogiques et matériels dont Pierre a besoin :

- le placer devant
- le soustraire à toute forme de distraction
- le solliciter pour qu'il participe
- le recentrer sur la tâche aussi souvent que nécessaire
- lui fournir une photocopie des différents cours : je mets en place un système de tutorat : selon les matières un des élèves de la classe est responsable de faire photocopier son cours. La liste de ces élèves est collée sur le bureau de Pierre

D'autres élèves de cette classe présentant des troubles des fonctions cognitives une EVS est présente une vingtaine d'heures par semaine. Dans le cas de Pierre, elle veille au bon fonctionnement du système des photocopies.

¹⁵ C'est elle qui a eu l'idée d'associer chaque discipline à une couleur : depuis l'emploi du temps, jusqu'au papier couvrant les livres en passant les protèges cahiers, chaque matière avait une couleur. Elle a aussi mis en place un système de fiches pour que Pierre n'oublie rien en faisant son cartable. Effectivement les oublis sont devenus rares du moment où cet aménagement a été mis en place

En décembre la préparation de la première équipe de suivi de scolarisation¹⁶ montre un bilan mitigé de la part des enseignants : Pierre ne s'implique plus, le tutorat des photocopies décrit ci-dessus semble accroître cet assistanat. De plus quand nous le sortons de sa déconcentration pour le ramener dans le cours, il soupire ou fait une remarque. Nous proposons donc de

- réduire progressivement le nombre de photocopies – tout en laissant à Pierre la possibilité d'en demander s'il en a besoin
- proposer à Pierre un contrat de participation : il dit se sentir capable de participer au moins une fois par cours, à tous les cours. C'est l'objet du contrat qui est visé par ses parents¹⁷
- rencontrer Pierre pour son attitude.

La responsable pédagogique du collège convie Pierre, ses parents, son orthophoniste, le médecin scolaire, et différents représentants du collège à une « concertation de l'équipe éducative »¹⁸ dont l'ordre du jour est :

- bilan scolaire
- bilan des aides diverses mises en place au collège
- mise en place du projet de scolarisation

Un malheureux concours de circonstances lourd de conséquences fait que je reçois seule Pierre et sa maman. L'orthophoniste a fait parvenir un bilan écrit.

J'ouvre cette « équipe » en renvoyant à Pierre son attitude. Il dit qu'il ne se rend pas compte, il est désolé et promet de faire attention. L'idée du « contrat » de participation lui plaît. Il souhaite aussi parler de son trouble à la classe et me demande d'être son porte parole.

C'est la proposition de l'équipe enseignante sur les photocopies qui va soulever le plus de craintes. Dès le lendemain, les parents adressent un courrier au chef d'établissement pour exprimer leur mécontentement¹⁹. Il faut plusieurs rencontres

¹⁶ Référence à l'article L. 112-2-1 de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 12 février 2005.

¹⁷ Voir Annexe 4

¹⁸ Voir annexe 5

¹⁹ Voir annexe 6

entre la responsable pédagogique du collège et les parents pour que les réticences tombent et qu'un climat de confiance sereine se ré-installe.

Cet incident montre l'importance de l'implication de l'équipe enseignante et pas seulement du professeur principal. La présence du plus grand nombre de partenaires, celle des deux parents, la prise en compte (et non la prise en charge) de leur vécu, la nécessité de poser des termes rassurants sont autant d'éléments qui contribuent à la cohérence d'un Projet Personnalisé de Scolarisation²⁰.

En fin d'année le bilan est très satisfaisant. En effet si on pose l'autonomie comme « la capacité de savoir demander de l'aide au moment où on en a besoin à la personne susceptible de nous la donner et surtout quelle aide demander »²¹ Pierre a progressé : il est à nouveau impliqué. Il demande lorsqu'il a besoin d'une copie de cours. Le travail fait avec la psychologue porte aussi ses fruits. La réflexion menée en vie de classe sur le TDAH et ses conséquences dans la vie scolaire aussi.

C'est au niveau de la participation au cours que nous mesurons le chemin qui reste à parcourir. Tant qu'il y a eu le contrat, Pierre a participé. Dès que le contrat s'est arrêté, nous avons retrouvé l'élève silencieux et « bricoleur » du début d'année. Il n'arrive pas à se passer de cette aide.

Enfin en termes de développement personnel, il se montre épanoui et refuse le départ en internat initialement prévu. Lorsque je le rencontre début juillet 2006 avec sa maman, il argumente son choix en me regardant ; il est posé, déterminé, conscient de ses limites et bien dans sa peau de grand adolescent d'1m80.

En quatrième, le professeur principal reçoit à son tour un dossier complet sur Pierre. Elle montre un désir de s'impliquer pour cet élève « un peu différent des autres » afin que l'année scolaire se passe bien. Quant à Pierre dès les premiers cours d'anglais il me sollicite pour saisir les cours sur sa clé USB car le passage du plan vertical au

²⁰ Référence à l'article L. 112-2 de la loi du 11 février 2005 sus citée

²¹ Définition emprunté à Gilles Le Cardinal, professeur de communication à l'Université de Technologie de Compiègne cité par Jean-Baptiste Hibbon à l'occasion de son intervention dans la formation

plan horizontal²² reste encore un exercice difficile pour lui. Néanmoins il n'est pas passif et commence à copier le tableau en même temps que les autres. Il confirme ce gain de maturité perçu en juillet.

En octobre 2006 l'équipe de suivi de scolarisation fait un bilan positif : Pierre est content du début d'année. Il supporte bien le Concerta®²³. Il se sent bien dans la classe. Il n'a pas fait trop de photocopies mais il sait gérer et pourra aller au CDI. Il dit ne pas être au point pour le traitement de texte mais promet de continuer à y travailler. Il demande le maintien du tiers temps et décide s'il en a besoin. Il voudrait aussi expliquer son handicap à la classe. Sa maman exprime la même satisfaction : elle a remarqué un changement dans l'attitude de son fils et le perçoit plus autonome.

Cependant dans trois disciplines le bilan n'est pas aussi positif :

- en Anglais à cause de l'absence de participation, en particulier si le cours a lieu l'après midi. Ceci est confirmé par Pierre qui dit ressentir une « grosse fatigue » à ce moment là de la journée,
- en Sciences Physiques, un des principes du cours est : « écris ce que tu fais pour ensuite faire ce que tu as écrit » la dysgraphie est gênante,
- en Histoire Géographie, Pierre manque de rigueur dans la réalisation des cartes et il appuie trop sur les crayons.

Dans le Projet Personnalisé de Scolarisation²⁴ élaboré en octobre 2006 l'objectif visé est « la réussite de l'année de 4° ». Il est à la fois vague et ambitieux mais l'équipe enseignante à aucun moment ne remet en question les capacités intellectuelles de Pierre. Elle s'accorde à dire que sans les aménagements dont il a besoin sur le plan éducatif, c'est un élève qui sera en situation d'échec. Par le P.P.S. il est proposé à Pierre de :

- mettre l'accent sur la gestion autonome :
 - ❖ du travail

²² Cette information a été transmise par l'orthophoniste dès la classe de 5°

²³ Chlorhydrate de méthylphénidate, stimulant du système nerveux comme la Ritaline®

²⁴ Voir Annexe 7

- ❖ de la demande des photocopies des cours (surtout sur des leçons longues)
- ❖ de la possibilité d'avoir le tiers temps pour les évaluations ou le travail personnel
- ne pas recopier les consignes pour les évaluations ou le travail personnel
- lire lentement les consignes lors des évaluations

Les enseignants quant à eux se fixent comme objectifs de :

- supprimer pendant les cours toutes les sources de distraction pour favoriser la concentration
- maintenir le lien avec l'orthophoniste

Enfin comme en 5°, la présentation du trouble à la classe est demandée par Pierre.

Au conseil de professeurs de février le bilan est globalement positif. Cependant dans trois disciplines (Technologie²⁵, Maths, Histoire Géographie) les résultats sont en baisse. Les professeurs pensent qu'il s'agit d'un manque de travail et non d'un problème de compréhension.

Au moment où je commence la rédaction de ce mémoire, Pierre nous offre le portrait qui suit.

• **Un portrait de Pierre**

➤ Forces :

- Bonne volonté de bien faire
- Ecoute et met en application les conseils qui lui sont donnés
- Sollicite de l'aide
- Participe en cours (sauf en anglais)
- Montre de l'intérêt
- Esprit d'analyse et de réflexion
- Demande la parole
- Heureux de venir à l'école
- Se sent bien dans la classe

²⁵ Voir Annexe 8

➤ Faiblesses :

- Ses difficultés visuo attentionnelles liées à son TDAH
- Son écriture
- Sa fatigue à certains moments de la journée (en particulier l'après midi)
- Difficulté de concentration
- Lenteur
- Manque de rigueur dans la présentation des cartes et schémas
- La relation temps/effort (EPS)

➤ Besoins :

- Etre placé devant
- Etre recentré sur la tâche quand il bricole
- Etre encadré physiquement
- Etre encouragé
- Bénéficier d'un tiers temps pour les évaluations écrites²⁶
- Travailler avec des pairs

²⁶ L'équipe enseignante du collège continue de s'interroger sur l'utilisation de ce tiers temps pour que l'élève en tire pleinement profit :

- donner du temps supplémentaire peut contraindre l'élève à rester en classe alors que ses camarades sortent (le système n'est guère attrayant)
- réduire le travail d'un tiers
- ajouter 30% au résultat final
- doter l'élève d'outils pour que ce tiers temps soit utilisé pour relire et approfondir

Quelque soit la piste choisie, se pose alors la question de l'harmonisation transdisciplinaire. Pour ma part plutôt que de distribuer à l'élève à besoin éducatif particulier la même copie que les autres en ayant passé au fluo les tâches qu'il doit réaliser, je préfère lui préparer la sienne en amont (l'outil informatique facilitant ce travail). Sa feuille est en apparence la même que les autres ; il ne sait pas quels items ont été enlevés et il réalise le travail demandé en même temps que les autres. Il peut aussi passer au fluo les mots importants de la consigne puisque la feuille est « vierge ».

- **Pierre en cours d'anglais**

A cours du premier trimestre, les élèves ont réfléchi sur la participation au cours d'anglais. Participer une ou deux fois par cours semble un objectif atteignable par tous. Or Pierre est en dessous du seuil minimal puis qu'il participe moins de trois fois par semaine. L'interaction orale entre le professeur et le groupe classe ne lui convient pas. La situation n'est pas propice à déclencher la prise de parole. Pour confirmer cette impression je demande à l'adjointe en vie scolaire de venir observer Pierre pendant un cours d'anglais. Elle a une grille sous les yeux mais elle peut aussi noter tout ce qu'elle voit. Les élèves sont au courant de cette visite ; je leur dis que j'ai besoin d'indicateurs dans le cadre de mon mémoire professionnel. J'accueille donc ce visiteur le vendredi 26 janvier 2007 de 14h25 à 15h20. Il faut ici rappeler qu'à la dernière équipe de suivi, Pierre a confirmé ce que j'avais déjà observé : il lui est plus difficile de se concentrer lorsque nous avons cours entre 14h25 et 15h20. Ce créneau horaire représente 50 % des cours d'anglais.

Les objectifs de la séance :

- raconter une histoire passée en choisissant l'aspect requis par le contexte
- formuler la notion d'aspect qui est «une affaire de point de vue puisqu'il s'agit de la façon dont est envisagé le développement des faits évoqués par le verbe »²⁷
- dégager des correspondances entre ces aspects et la langue française

Voici ce que Pierre fait pendant un cours d'anglais où l'échange de parole se joue entre le professeur et les élèves :

- il joue avec sa montre
- il relève la tête seulement pour copier le tableau
- il est distrait par l'intervention d'un élève extérieur
- il joue avec ses ongles
- il bricole avec les objets de sa trousse, en particulier avec tout ce qui peut se démonter ou les liquides pouvant présenter un état pâteux intermédiaire entre

²⁷ Jean Rémi LAPAIRE et Wilfrid ROTGE, *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Presse Universitaire du Mirail, 1993

l'état solide et l'état liquide. Cette attitude prévaut pendant une grande partie de la séance : Pierre ne laisse alors percevoir de lui que le haut de son crâne

- il « se perd » aux changements d'activité
- il joue avec un crayon dans sa main droite
- il prend la parole une fois : il répond à une question que je viens de lui poser

L'attitude de Pierre n'est pas gênante en elle-même : il ne fait pas de bruit, ne se fait pas remarquer, ne pose pas de problème de discipline. Il a toutes les caractéristiques de l'élève non-perturbateur qui pourrait tomber dans les oubliettes pédagogiques. Ses résultats étant satisfaisants voire très satisfaisants (il atteint le niveau B1 en compréhension écrite et orale) on pourrait être tenté de dire que l'anglais n'est pas sa tasse de thé, qu'il n'est pas motivé, qu'il est timide ou réservé. Le fait de le connaître depuis deux ans ne me permet pas de m'engager dans cette voie. Les contacts fréquents avec Pierre, les rencontres avec ses parents me conduisent à penser que le problème est ailleurs : la situation de grand groupe est difficile pour lui en anglais.

Lorsque je le rencontre début mars, il est très lucide dans le bilan qu'il fait sur sa participation en anglais : *« les mots viennent dans ma tête mais je n'arrive pas à construire des phrases ...c'est plus dur que l'an dernier car on répète moins ...je comprends ce qu'on dit ... la phrase vient dans ma tête en français ... il y a les mots je n'arrive pas à formuler les verbes et tout le reste ... je ne suis jamais sûr ... je doute ... je vois les autres qui trouvent plus rapidement que moi, quand je vois ça, je pars ... je doute »*. Je lui explique que nous allons beaucoup travailler sur l'expression orale en interaction, que ce qui m'intéresse c'est le bruit anglais qui sort de sa bouche. Je lui demande avec quel copain il préfère travailler. A ma grande surprise il ne choisit pas « son meilleur copain » mais un autre élève dont les compétences sont reconnues. Quand je l'interroge sur ce choix, il répond : *« Lui, il sait plein de choses »*.

Il ressort de cet entretien que Pierre manque de confiance en lui (*« je doute », « je ne suis jamais sûr de rien »*) et qu'il faudra automatiser certaines prises de parole pour palier la disparition des répétitions. Dans la séquence proposée on pourra lire dans la colonne de droite les aménagements proposés pour que Pierre «ne parte pas dans sa tête », qu'il parle et ainsi qu'il reprenne confiance en lui.

DESCRIPTION DE L'AMENAGEMENT

Projet : préparer un voyage à Londres

Objectifs :

- favoriser l'expression orale en interaction
- maîtriser le lexique du tourisme/voyage
- prendre des renseignements

Objectifs de Pierre

- Parler en interaction en anglais
- Etre attentif

Indicateur du CECRL pour l'expression orale en interaction au niveau A2 : se débrouiller dans les situations de la vie quotidienne

• Expression orale en interaction

Tâches à réaliser	Et Pierre dans tout ça ?
<p>Annoncer l'objectif final</p> <p>1° Brainstorming : <i>London</i> . 5 minutes</p>	<p>A cette étape il est perdu car la relation prof/groupe classe favorise le renfermement sur lui (situation cours classique). Lui proposer d'être responsable de la gestion de l'heure</p>
<p>2° <i>You contact a travel agency because you want to go to London</i>. Préparation en binôme. Temps de préparation 10 minutes.</p>	<p>Dans un travail entre pairs il va être stimulé directement et devrait être productif.</p>
<p>3° Passage devant le groupe classe de 4 binômes. Retour méta cognitif : lister les critères de réussite, les points à améliorer et les manques</p>	<p>Lui proposer de passer devant le groupe classe et accepter qu'il refuse.</p>
<p>HOMEWORK : un exercice de lexique sur la préposition <i>TO</i> accompagné d'une réflexion sur cette préposition</p>	

Dès cette première séance, Pierre participe : il prend au sérieux la responsabilité que je lui ai confiée. Il est à la fois attentif et concentré et il met cette concentration au service du groupe. On l'entend dire « *one minute ... two minutes...* » et il propose des items à écrire au tableau (*Lady Diana, William Shakespeare*). Au moment de la préparation en binôme, il travaille avec son voisin de table. Il m'est d'autant plus facile de les observer que leur bureau est accolé au mien. Je ne note pas de différence dans la façon d'aborder l'exercice entre ces deux élèves et les autres : ils essaient, tâtonnent, se corrigent ou émettent des points de vue divergents mais ils sont en phase de production. Je sollicite trois binômes en veillant à l'hétérogénéité

des personnalités et des niveaux d'anglais. Je ne sollicite pas Pierre à ce moment là. Mon objectif est de leur faire observer des productions différentes pour lister les critères de réussite. Lors du retour méta cognitif, Pierre propose comme critère la correction grammaticale qu'il formule ainsi : « *quand on parle, il faut pas faire de fautes de grammaire, c'est we are et elle a dit we is ».*

Les autres critères proposés à cette étape sont la portée de la voix et la prononciation. J'amène les élèves à formuler un nouveau critère: quand la personne parle, est-ce qu'elle se fait comprendre ? Dans l'ensemble est-elle compréhensible ? Il peut y avoir quelques incorrections grammaticales ou phonologiques mais globalement l'objectif est que le message passe. J'approfondis aussi la réflexion en introduisant la notion de richesse lexicale et linguistique en prenant comme exemple la demande de prix : *what's the price ?* permet d'obtenir le renseignement mais cette question n'est pas la plus utilisée ni la plus fréquente dans cette situation. En d'autres termes elle est lexicalement pauvre. *How much is it ?* ou bien *How much does the plane ticket cost ?* montrent respectivement une connaissance de la locution interrogative (*how much*), de la construction d'un groupe nominal en chassé croisé par rapport au français (billet d'avion / *plane ticket*) et de l'ordre des éléments dans une question (*wh-* + *auxiliaire* + *sujet* + *verbe*).

• **Compréhension orale**

<p>VISEE DE TOUTES LES TACHES: écouter, comprendre et reproduire à l'identique la prononciation de certains pays/villes</p> <p>1° Correction de l'exercice sur TO</p> <p>2° Premier document sonore : repérer les noms de pays/ville et les écrire dans le TD</p> <p>3° Répéter des noms de pays pour placer correctement la syllabe accentuée et prononcer [ð] comme dans <i>Japan</i> [dzə'pæn] – <i>Brazil</i> [brə'zil]</p> <p>4° Deuxième document sonore : on entend 1 ville et il faut choisir le pays (QCM). Villes et pays ne sont pas écrits. Il y a une case à cocher dans le TD</p> <p>5° Phase d'appropriation de cette prononciation. A demande à B s'il a déjà été ou visité 5 pays. Chacun est responsable de la correction de la prononciation de l'autre. Introduction d'une structure nouvelle. Réflexion sur son fonctionnement/sens. On peut progressivement proposer à ceux qui le peuvent d'enrichir leur réponse avec <i>Yes, and it was fantastic/ No, but i'd love to / No and I will never go there because...</i></p> <p>HOMEWORK: fixation avec une carte d'Europe à compléter</p>	<p>Etre derrière lui pour s'assurer qu'il prend toute la correction</p> <p>Le solliciter pour la correction d'un item et surveiller ce qu'il écrit</p> <p>Démarche identique à l'étape 2</p> <p>Hypothèse à vérifier: il est stimulé en continu. Il travaille avec un pair. Il n'a plus la possibilité de décrocher.</p>
---	---

A cette deuxième séance, Pierre se concentre facilement. Les deux exercices de compréhension orale où il faut écouter et écrire semblent l'aider à se concentrer et l'hypothèse émise à l'étape 5 confirme les observations de la séance précédente : quand il travaille en situation duelle, il est stimulé ce qui facilite sa concentration qui à son tour facilite sa prise de parole. Il est intéressant de constater qu'à ce moment précis de la séquence, Pierre fait comme ses camarades : alors que l'intonation ascendante de la question *Have you ever been to Italy ?* a été réfléchi et répétée, la majorité des élèves oublie cette intonation pour ne plus se concentrer que sur la réponse que va donner le camarade.

• **Compréhension écrite**

<p>VISEE DE TOUTES LES TACHES : prise d'info sur les grands lieux touristiques londoniens</p> <p>1° Correction de l'exercice</p> <p>2° Transition à TD fermé : <i>What was number 2 ? What's the capital ? Which famous monuments do you know ?</i> Lister au tableau. Il faut une liste de 14 lieux touristiques pour la suite du projet. Or il est probable qu'en grand groupe ils en trouveront une dizaine</p> <p>3° A partir de là, 3 pistes selon le niveau en compréhension écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 : travail sur les monuments donnés dans le livre. Fiche de travail dans le TD. 10-11 élèves restent en classe - A2 : collecte d'info sur les monuments écrits au tableau via internet ou des guides papiers au CDI. Répartir par tirage au sort. Imprimer les infos trouvées. Surligner l'essentiel - B1 : trouver lieux touristiques londoniens autres que ceux mentionnés. Imprimer les infos trouvées. Surligner l'essentiel. Ils partent en premier au CDI avec la liste des monuments étudiés par leurs camarades <p>4° Retour en groupe classe, les B1 annoncent le nom de leur lieu touristique. A1 partagent avec les autres, le point grammatical récurrent dans leur fiche de lecture et l'expliquent aux autres</p> <p>HOMEWORK: les exercices sur le superlatif</p>	<p>Etre derrière lui pour s'assurer qu'il prend toute la correction</p> <p>Pierre montre de très bonnes capacités en compréhension, il travaille au niveau B1.</p>
--	--

A cette séance je reste en classe avec les élèves ayant besoin d'aide en compréhension de l'écrit. Pierre n'en fait pas partie ; il travaille avec son camarade au CDI sous la responsabilité du professeur documentaliste. Le retour en groupe classe ne s'étant pas déroulé comme prévu, j'ai utilisé une heure intermédiaire –non décrite ici- pour revenir sur le superlatif, notion étudiée en 5°.

• **Expression écrite**

<p>OBJECTIF FINAL : réalisation de 2 grands panneaux présentant une quinzaine de monuments londoniens</p> <p>1° Correction de l'exercice sur le superlatif</p> <p>2° Chaque binôme rappelle au groupe le monument sur lequel il a travaillé <i>We're studying ... We're working on ...</i></p> <p>3° Rappel de l'objectif final annoncé en début de séquence</p> <p>Consignes et modalités de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - support = feuille A4 - description du monument en 50 mots maximum. Pas de copier coller - 1 illustration - localiser ce monument sur le grand plan de Londres - rendre ce support écrit à la fin de l'heure 	<p>Etape délicate à cause de la dysgraphie et du stress que la nouveauté de la situation peut générer. Selon le binôme donner la possibilité de rédiger présentation à l'outil informatique</p>
---	---

Pierre et son camarade informent la classe qu'ils travaillent sur le British Museum.

L'étape du résumé sur le monument est difficile car mal anticipée de ma part : les documents trouvés sont globalement compris mais la reformulation est problématique car les corrections demandées varient selon les binômes. Lorsque je reconduirai ce projet, les consignes pour l'expression écrite seront plus directives : définition du monument (*it's a museum...it's a bridge...it's a building*), localisation du monument (*it's in the center of London, it's on the Southbank ... it's next to*) pour réactiver les prépositions de localisation, dates de construction ou d'ouverture pour introduire la voix passive en structure figée (*it was inaugurated in... it was built by...*). Ceci permettra aussi d'avoir une trace écrite commune dans les cahiers et pourrait servir de base à un travail à faire à la maison.

Quant au passage à l'écrit, Pierre a trouvé la solution de lui-même : c'est son camarade qui a rédigé le paragraphe à rendre à la fin de l'heure et il en a copié la correction dans son cahier.

- **Expression orale en continu**

<p>OBJECTIF FINAL : présenter son monument</p> <p>1° Rendre les descriptions corrigées</p> <p>2° Rappeler les critères de réussite</p> <p>3° L'élève désigné par tirage au sort présente son monument en 1 minute en anglais à la classe. Aide : mots clés. Pas de phrases ou le brouillon est supprimé.</p> <p>4° Première préparation (10 minutes) et premiers passages.</p> <p>5° Retour méta cognitif : comparer entre ce qu'il fallait faire et ce que j'ai fait, comment j'ai fait, ce que j'ai réussi ou non... revenir sur les critères après le 1^{er} essai pour les ajuster, les changer... Faire le lien avec les IDD</p> <p>Deuxième préparation : 20 minutes. Puis passage d'un membre de chaque binôme. La classe évalue selon les critères avec rouge, orange, vert</p> <p>A chaque passage l'élève qui ne parle pas est chargé de coller la présentation papier sur le grand panneau et de localiser le monument dans Londres</p>	<p>Dégager les structures récurrentes. Les écrire au tableau et les faire répéter.</p> <p>Comme à la première séance proposer à Pierre de passer et accepter qu'il refuse</p>
--	---

Le travail est fait sur deux heures et Pierre est absent à la première heure. Après les deux premiers passages, les élèves rajoutent deux critères : lever la tête de ses notes (regarder la classe) et l'attitude physique (ne pas être appuyé au tableau, ne pas se balancer sur ses pieds).

L'idée d'une évaluation avec trois couleurs est née après la lecture d'un article de Christine Philip²⁸. L'observation avec une grille de critères est une façon d'impliquer tout le groupe dans l'exercice. Mon idée était de faire participer les observateurs à ce

²⁸ Christine PHILIP, *Et si évaluer, c'était observer pour aider ? Evaluation et observation en situation d'apprentissage* in La nouvelle revue de l'AIS n° 432• 4° trimestre 2005. Dans le cadre de ma formation, ce professeur à l'INSHEA a fait une intervention sur « Différencier, individualiser ou personnaliser sa pédagogie pour rejoindre les élèves relevant de l'option D dans leurs apprentissages »

que les binômes donnaient à entendre afin qu'ils ne cèdent pas à la tentation du bavardage ou de la moquerie pendant l'oral de leur camarade. Observer celui qui parle, le respecter dans ce qu'il est, dans ce qu'il dit et dans la façon dont il le dit, donner de la valeur à sa production pour qu'il puisse s'améliorer. Deux éléments sont en jeu : l'intention de l'évaluateur²⁹ et la fonction de l'observation: « il ne s'agit pas d'observer pour juger ou sanctionner, mais pour aider à apprendre »³⁰

La classe ayant modifié la consigne (« *c'est mieux si on parle tous les deux chacun notre tour* »), ils ont tous pris conscience de ce qu'est la prise de parole en continu. C'est là le principal intérêt de cette séance que j'ai trouvée très longue et répétitive. Au moment où j'écris ces notes, je ne sais pas quelles modifications seront apportées lors de la reconduction du projet.

La séance suivante est plus particulièrement centrée sur la problématique de ce mémoire à savoir la capacité de Pierre à échanger en anglais avec un camarade dans une situation imposée.

²⁹ Charles HADJI, *L'évaluation démystifiée*, ESF Editeurs, Paris, 1997

³⁰ Christine PHILIP, *Op. cit.*

- **Expression orale en interaction**

<p>VISEE : prise de renseignements à visée touristique</p> <p>Ecrire au tableau : <i>You arrive in London for the first time. You go to a tourist information board to have information.</i></p> <p>Elèves tirent au sort pour savoir s'ils sont le touriste ou la personne qui renseigne. Les binômes sont aussi formés au hasard.</p>	
--	--

Les deux objectifs concernant Pierre étaient :

- être attentif
- parler en interaction en anglais

Le premier est incontestablement atteint : il répond avec logique et justesse aux questions, il est dans l'échange, il regarde son interlocuteur, et ne bricole pas ni avec ses ongles ni avec sa montre. Quant au deuxième objectif, non seulement il montre qu'il sait parler en continu et en interaction mais il a une capacité de réguler l'échange³¹. Là où des camarades de classe ont donné à entendre du silence pendant plus d'une minute, Pierre joue le jeu. Alors qu'il se sent pris au dépourvu par une question, il rebondit et n'hésite pas à répondre « *One minute I look my document ...Repeat please... Sorry I don't know* ». Il montre aussi qu'il comprend et qu'il sait s'adapter : alors qu'il vient de demander à son interlocutrice de répéter, cette dernière change de question et la réponse donnée correspond à la question qui vient d'être posée. Il respecte les consignes et donne les informations demandées. Il est à l'aise physiquement : il se penche plusieurs fois vers le plan de Londres, regarde son interlocutrice dans les yeux, se retourne vers le groupe classe (pour chercher une approbation ?). Durant les deux minutes de l'entretien il ne part pas dans sa tête (expression qu'il utilise pour désigner ses troubles attentionnels). Il est présent, concentré, à l'écoute et les réponses ne sont pas réduites à des onomatopées ou à de simples mots. Même si elles comportent des incorrections grammaticales, lexicales et phonétiques, ses phrases sont compréhensibles et elles existent.

³¹ Voir Annexe 9

BILAN ET PERSPECTIVES

L'évaluation de cet aménagement est à la fois positive et elle met en lumière des difficultés que je n'avais pas envisagées.

A quoi attribuer cette situation de réussite ? Plusieurs pistes sont explorables : il a joué un rôle. Il n'était plus lui mais quelqu'un d'autre ce qui peut lui avoir permis d'avoir moins peur. Il se peut aussi que la situation duelle l'aie rassuré. La présence d'un(e) camarade l'a tranquilisé et il n'avait plus besoin de cette agitation pour s'auto calmer.

Ce qu'il reste à travailler :

- la prononciation : avec les exercices proposés dans notre méthode, je vais remettre en place des répétitions de mots et de phrases. Peut être vais-je aussi travailler avec l'orthophoniste sur la prise de conscience des bruits qui sortent de sa bouche. L'amener à réaliser que la prosodie de la langue anglaise est un élément essentiel qui facilite la compréhension du message oral.
- cette charge anxiogène que représente le travail en grand groupe : à la fin de ce projet, les élèves ont travaillé en groupe classe autour d'une nouvelle structure langagière et Pierre a montré les mêmes signes qu'avant la séquence sur Londres.
- travailler avec lui sur les peurs (en lien avec sa pédopsychiatre³² ?) en particulier sur celle qui le bloque pour parler en cours d'anglais en grand groupe, cette réticence n'existant pas dans les autres disciplines.
- lui laisser un espace de liberté où lui aussi puisse souffler ; lui octroyer le droit comme aux autres d'avoir des moments de fatigue, ne pas faire de l'acharnement pédagogique.

³² Voir Annexes 10 et 11

Mais à l'arrière plan de tout ceci, la question de fond reste l'articulation entre les demandes de Pierre de tâches répétitives et automatisées et la production orale attendue en anglais qui dépasse ce stade. Si l'on se réfère aux conférences des psychologues de l'INSHEA³³ sur les modalités de scolarisation des enfants et adolescent instables, hyperactifs et présentant des troubles de l'attention, une des clés du développement des capacités attentionnelles serait de parvenir à automatiser les opérations mentales et de les amener à prendre conscience de leurs propres processus d'apprentissage.

Toute la question pour moi professeur d'anglais est donc de comprendre ce qui se joue dans le transfert de ces automatismes comme par exemple lors du travail sur l'intonation ascendante des questions fermées. Tant que l'exercice est très cadré, calibré, standardisé ça marche d'autant plus facilement pour Pierre qu'il a réfléchi au préalable sur le fait de langue travaillé, qu'il a fait des liens avec d'autres choses dans sa tête, ou qu'il y a mis du sens. Alors qu'est-ce qui se passe et qui empêche cette réactivation lors de productions orales contextualisées ?

Ce qui me pousse à innover pour Pierre encore plus que pour les autres élèves, c'est ce passage d'un cadre limité et étroit d'un exercice à l'espace plus large de la production orale. Quels mécanismes sont en jeu ? Comment en tant qu'apprenant je peux effectuer ce passage ? Qu'est-ce qui est facilitateur ? Qu'est-ce qui gêne ? Et au-delà de ce passage toute la question est pour moi de permettre à chacun (élève à besoins éducatifs particuliers ou élève dit « classique ») d'améliorer ce qu'il vient de produire, d'aller encore plus loin. Avec cette notion de chacun, on dépasse la différenciation pédagogique pour entrer dans l'individualisation et la personnalisation³⁴. C'est le défi à relever : adapter le contenu de ma discipline à la personne (et pas seulement à l'élève) pour que l'ensemble du groupe en tire profit. Car il est clair qu'il ne s'agit pas pour moi de préceptorat ou de tutorat qui est un

³³ Par exemple celle de Jacqueline LIEGOIS au CRDP/CDDP de la Marne à Reims en mai 2007 ou celle de Dimitri AFGOUSTIDIS disponible en ligne

³⁴ Concepts fortement questionnés par Philippe MEIRIEU lors d'une conférence donné lors du colloque de l'AECSE en 1991 à Lyon et disponible sur son site

ystème où chaque élève avance à son rythme sans aucun échange avec le groupe. Ma perception de l'individualisation est à l'opposé d'une telle conception : c'est parce que je connais -autant que faire ce peut avec un effectif de classe lourd- les points forts et les besoins de mes élèves je vais pouvoir essayer tisser un réseau où tous les apprenants y compris ceux en situation de handicap ont une place et leur rôle à jouer ³⁵.

³⁵ Clin d'œil final à William Shakespeare : « Le monde entier est un théâtre, Et nous, hommes et femmes, n'en sont que les acteurs, et notre vie durant nous jouons plusieurs rôles » Comme il vous plaira, Acte II Scène 7

BIBLIOGRAPHIE

Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 12 février 2005

Bulletin Officiel n° 6 du 25 août 2005

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, 1997

BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2° édition, Dunod, 2004

CYRULNIK Boris, *Un merveilleux malheur*, Editions Odile Jacob, 1999

GRÜN Anselm, *Qu'est-ce que j'ai fait pour mériter ça ?*, Desclée de Brouwer, 2005

PRZESMYCKI Halina, *Pédagogie différenciée*, Hachette Education 1991

ROGERS Carl R, *Le développement de la personne*, Dunod, 1968

THOMAS Jacques et WILLEMS Guy, *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant*, 2° édition, Masson, 2001

VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF éditeur, 1994

ANNEXES

1. Extrait du projet éducatif du Collège St Louis
2. Grille pour l'auto-évaluation proposée par le CECRL (niveaux A1-A2-B1)
3. Questionnaire adressé aux parents
4. Contrat de participation proposé en 5^e
5. Convocation pour l'équipe éducative de décembre 2005
6. Lettre des parents suite à cette équipe
7. Projet Personnalisé de Scolarisation (octobre 2006)
8. Notes du professeur de technologie
9. Script de l'échange en interaction
10. Courrier adressé à la pédopsychiatre
11. Réponse de ce médecin

ANNEXE 1

Extrait du projet éducatif du Collège Saint Louis

PROJET EDUCATIF

Etablissement catholique d'enseignement, sous contrat d'association avec l'Etat, le collège Saint-Louis, se fixe les priorités éducatives suivantes :

- *le développement de l'autonomie*
- *l'apprentissage de la responsabilité, vis-à-vis de soi et des autres*
- *l'investissement dans le métier d'élève, en développant le goût du travail, la curiosité et le désir d'apprendre*
- *le Respect de soi, de l'Autre et du matériel*
- *la solidarité et l'ouverture aux autres*

Cette démarche trouve son inspiration dans la vision évangélique de l'Homme et s'inscrit dans le respect des valeurs de la République.

Pour mettre en œuvre son projet, l'établissement s'appuie sur les principes d'action suivants :

- *le suivi personnalisé des élèves*
- *la prise en compte de l'adolescent dans sa globalité*
- *le travail en équipe solidaire*
- *la communication*

ANNEXE 2

Grille pour l'auto-évaluation proposée par le CECRL (niveaux A1-A2-B1)

UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES – APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
E C R I R E	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Tableau2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

ANNEXE 3

Questionnaire adressé aux parents

Questionnaire – Parents

1. Où était-il scolarisé en primaire ?

A l'école primaire de la sainte famille à Saint-Péray.

2. En quelle année avez-vous détecté les troubles ? Qu'est-ce qui vous a amené à consulter ?

Déjà en maternelle Pierre se « bloquait » face à un travail qui lui paraissait trop long ou trop difficile et sa maîtresse lui proposait par fractionnement le travail qui du coup lui était tout à fait réalisable ! Par la suite des années il y a eu d'autres problèmes :

- difficultés d'apprentissage de la lecture mais pas trop de l'écriture
- Oubli et/ou perte de matériel personnel (vêtement, blouson, cartable...) mais aussi scolaire (cahier, livre, règle, gomme etc....)
- grande distractibilité
- lenteur de travail écrit principalement
- écriture se dégradant au fil des années
- il était très difficile de se mettre aux devoirs à la maison, Pierre saturait !
- vers l'âge de 7/8 ans est apparu une très mauvaise image de soi chez Pierre
- vers l'âge de 8ans1/2 est apparu de la tristesse et des angoisses. C'était comme si Pierre avait baissé les bras face à des adultes le réprimandant et le punissant constamment. Il disait qu'il ne pouvait pas faire autrement , que c'était dans sa tête. Il disait que sa tête était pleine de pensées, d'idées et qu'il ne pouvait pas s'empêcher de bouger

2. Quand ont été faits les premiers bilans ? Qui a posé le diagnostic de TADH ?

Les premiers bilans ont été faits en mai 2002 : il y a eu, tout d'abord, une attente de 4 mois pour avoir un rendez-vous à Lyon avec un pédopsychiatre dans un service spécialisé pour les enfants hyperactifs etc.... Ensuite, afin d'accélérer les choses, nous avons payé dans le privé chez une neuropsychologue, les tests psychométriques nécessaires et ceux-ci eurent lieu fin juillet 2002. Enfin en septembre 2002 ce furent des tests attentionnels qui eurent lieu à nouveau à Lyon suivis d'un nouveau rendez-vous avec le pédopsychiatre mi- octobre . C'est là qu'au vu des résultats il a été décidé de tester un traitement à la « ritaline » pendant un mois et ce sans prévenir les institutrices (de cm2) afin de voir si cela serait efficace ou non. Trois semaines plus tard je demandais un rendez-vous aux institutrices(juste pour voir si ça allait) et là, c'était un autre enfant qu'elles me décrivaient tant le changement de

comportement de travail était spectaculaire. J'étais heureuse, Pierre a pu reprendre confiance en lui et est redevenu plein de joie de vivre. Son traitement lui a changé la vie, c'est une béquille qui bien sûr n'empêche pas de travailler dur ! D'autre part une aide orthophonique à été mise ne place afin de travailler au niveau des performances attentionnelles et les troubles de dyslexie qui n' ont eux-mêmes été confirmés qu'en fin de cm2.

3. Quand est-ce que les derniers bilans ont été faits ?

Il n'y a pas eu d'autres bilans refait , si ce n'est ceux orthophoniques. Le principal test étant des tentatives d'arrêt de traitement qui jusqu'à présent ont tous été désastreux et perturbaient beaucoup Pierre tant sur le plan scolaire que psychologiquement.

4. Aujourd'hui quelles aides extra scolaires ? (Orthophoniste – psychologue – pédiatre - ...) A quelle fréquence ?

Pierre est suivi sur Valence à présent par la chef de pôle (pédopsychiatre) de la maison des adolescents et ce 1 fois par mois, c'est elle qui suit le niveau médical et prescrit le traitement à Pierre ; Il rencontre aussi un orthophoniste 1 fois par semaine ; Il a été suivi durant la classe de 5^{ème} par une psychologue mais cela est arrêté pour l'instant car Pierre n'en ressent plus le besoin.

5. Actuellement suit-il un traitement médicamenteux ? Si oui que prend-il ? à quelle fréquence ? Qui a rédigé l'ordonnance ?

Pierre est sous traitement de Concerta 54mg 1 fois par jour, ce traitement est renouvelé chaque mois par la pédopsychiatre.

6. Lors de notre entretien en juillet vous aviez évoqué une aide aux devoirs à la maison par un jeune étudiant. Qu'en est-il ? Votre enfant est-il aidé dans son travail à la maison ? Si oui par qui ? Quand ? Combien de temps ?

Pas actuellement.

ANNEXE 4

Contrat de participation proposé en 5°

CONTRAT de PARTICIPATION

Pierre

OBJECTIF :

Ce contrat a pour objectif de t'aider à participer plus facilement en cours. Il est limité afin de mettre toutes les chances de ton côté

DEFINITION DU CONTRAT

Je m'engage à prendre la parole au moins une fois en respectant les règles de la communication (je lève le doigt afin d'être interrogé). Chaque fois que je suis interrogé je fais une barre dans la case de l'emploi du temps

EVALUATION

A la fin du cours je présente mon contrat à l'enseignant ou au surveillant. Il écrit OUI si j'ai respecté le contrat et NON dans le cas contraire

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
	EPS	Maths	Arts plastiques	Techno
Anglais	EPS	Histoire-Géo	Module anglais	Techno
Français	Histoire-Géo	Français	Histoire-Géo	Aide aux élèves
Sciences Physiques	Maths	Français	Module français	Module maths
Etude ou Caté	Etude		Maths	Anglais
IDD	Anglais		SVT	Vie de classe EPS
IDD	Musique		SVT	Français EPS

DUREE DU CONTRAT : du lundi 3 avril 2005 au jeudi 21 avril 2005

L'élève

Les parents

Mme Saupé

ANNEXE 5

Convocation pour l'équipe éducative de décembre 2005

LE 23 NOVEMBRE 2005

EQUIPE EDUCATIVE : Pierre

A Pierre
M et Mme XXX
Mme Saupé, professeur principal
Mme Roche, médecin scolaire
Mme Drevet, orthophoniste
Mme Osternaud, auxiliaire de vie
Mme Rondeau, responsable niveau 5°
M Bonnet, directeur du collège

Vous êtes invité à participer à la concertation de l'équipe éducative concernant PIERRE le vendredi 9 décembre de 15h30 à 16h30 dans les locaux du collège Saint Louis

Ordre du jour :

Bilan scolaire
Bilan des aides diverses mises en place au collège
Mise en place d'un projet de scolarisation

Restant à votre disposition pour tout renseignement

Christine REDON
Responsable pédagogique

Collège privé Saint Louis
9 avenue Maréchal Foch
07300 TOURNON-SUR-RHONE
e-mail : st.louis.tournon@wanadoo.fr
Téléphone : 04.75.08.08.86
Fax : 04.75.08.20.16

ANNEXE 6

Lettre des parents suite à cette équipe

Mr et Mme Diroian
1172 avenue Louis Frédéric Ducros
07130 Saint Péray

collège Saint Louis

A l'attention de Mr Bonnet, directeur du

Saupé et Mme Dreveton orthophoniste)

(copie envoyée par e-mail à Mme

Saint

Péray, le 11/12/2005

Monsieur,

Lorsque nous avons scolarisés nos enfants dans des établissements privés, il s'agissait pour nous d'une démarche cherchant ce qu'il y avait de mieux pour nos enfants concernant l'écoute, l'accueil, la disponibilité et l'aide face aux difficultés que nos enfants pouvaient rencontrer. Cela fait maintenant 16 ans que nous cotoyons les établissements privés catholique.

Pour la première fois vendredi 09/12/2005 nous avons été convoqués à une réunion d'équipe éducative concernant Pierre, scolarisé en 5ème D au collège Saint Louis, et qui faisait suite à la rencontre de celui-ci avec Mme Roche, médecin scolaire, en vue d'établir un projet de scolarisation. Etaient convoqués à cette réunion: Pierre, nous même Mme Saupé, Mme Roche, Melle dreveton (orthophoniste), Mme Osternaud, Mme Rondeau et Mr Bonnet . Comme que je l'ai indiqué à Mme Redon par téléphone le lundi 28/11/2005, travaillant dans la vente, un vendredi après midi est un très mauvais moment pour me libérer de mes obligations professionnelles! Néanmoins, Mme Redon m'ayant expliqué qu'une réunion d'équipe éducative était très difficile à organiser étant donné le fait qu'il faut que les différentes personnes puissent être libres afin d'être présentes, dès lors j'ai mis tout en oeuvre pour être présente ce jour là! D'autre part j'avais imaginé ce moment comme une discussion, un partage d'idées et d'actions, bref une "concertation" afin d'élaborer ensemble un projet de solarisation officiel pour l'année scolaire 2005/2006. Or, et j'en viens au but de ce courrier, j'ai été extrêmement déçue et choquée de constater que seule (et je lui en suis très reconnaissante!) était présente Mme Saupé! Où se trouvaient donc toutes ces personnes si difficiles à réunir et qui étaient

censées être avec nous???? Cela restera à jamais un mystère pour moi!
L'orthophoniste de Pierre ayant reçu la convocation à l'équipe éducative 10 jours avant la date , en avait déjà une dans un autre établissement, et elle nous en avait avertis. Mais pour les autres personnes je ne comprends pas!

Si Mme Saupé n'était pas si motivée et sensible aux élèves en difficultés je me demande ce qu'il en aurait été de cette année scolaire et nous nous posons beaucoup de questions quand à l'année prochaine (car l' année dernière nous n'avions rien réussi à mettre en place avec les professeurs de Pierre !).

Cela remet en question la disponibilité et l'écoute que nous apprécions tant dans l'enseignement privé catholique!

J'ai eu le sentiment de ne pas du tout être actrice d'une concertation mais d'assister à une démonstration d'un projet déjà tout établi par l'équipe d'enseignants. Cela aurait donc très bien pu avoir lieu à un autre moment! Cela ressemblait plus à une rencontre parents / professeur principal qu'à une concertation d'équipe éducative!

Ne méprenez pas mes propos, je sais très bien que Mme Saupé a pris de son temps personnel pour être présente, et nous apprécions énormément son aide et son dévouement pour ses élèves, ainsi que son avis et approche professionnelle qui pour nous est d'un grand encouragement, et ceci n'est surtout pas une critique à son égard!

Simplement nous aurions aimé voir plus d'implication de la part des autres parties de l'équipe éducative et estimons avoir le droit de vous interpeller à ce sujet!

Très souvent les parents se trouvent seuls et démunis face aux problèmes que peuvent rencontrer leurs enfants et c'est dans ce genre d'actions qu'ils puisent la force de se battre pour eux! Quand aux enfants en difficultés ils ont alors le sentiment de ne pas être considérés assez intéressants si des personnes convoquées à une concertation à leur sujet ne se donne pas la peine d'être là: qu'en sera-t-il de l'estime qu'ils auront alors d'eux même?!

Nous nous permettons de vous poser cette question monsieur le directeur.

Dans l'attente d'une réponse de votre part,
veuillez croire, monsieur, à l'expression de nos sentiments les meilleurs

ANNEXE 7

Projet Personnalisé de Scolarisation (octobre 2006)

OBJECTIFS DU PROJET PEDAGOGIQUE ET EDUCATIF

	Constats	Objectifs visés et moyens mis en œuvre	Evaluation
Maîtrise de la langue et de la communication	Pas de difficulté de compréhension pendant le cours. Des interventions orales pertinentes. Bonne écoute, attention presque constante. La trace écrite est difficile.	Accentuer la gestion autonome : - du travail De la demande des photocopies des cours surtout sur des leçons longues De la possibilité d'avoir le tiers temps pour les évaluations.	
Domaines logiques, mathématiques et scientifiques	A de la logique, un bon esprit d'analyse, des réponses pertinentes. Bonne activité en général, peut travailler trop vite. Attention visuelle moyenne ?	Ne pas recopier les consignes pour les évaluation ou le travail personnel. Pour les évaluations	
Connaissance du temps et de l'espace	Difficulté d'apprécier la relation temps/effort à fournir. En histoire-géo pas de difficulté de repérage.	lecture lente des consignes. Supprimer pendant les cours toutes les sources de dé-concentration.	
Education motrice	Coordination en évolution. Rigueur graphique difficile.	Maintenir le lien avec l'orthophoniste.	
Education artistique			
Compétences transversales	Gestion autonome du travail personnel. Beaucoup de volonté.	Présentation de la dyslexie à la classe.	
Adaptation à la vie collective	Progrès d'ouverture aux autres		

ANNEXE 8

Note du professeur de technologie

ESSAI de « portrait » succinct de Pierre en tant qu' « acteur » de sa formation. (technologie)

Ce portrait correspond à des « images » prises à des moments différents.

Pierre a participé activement à une activité de découverte concernant une nouvelle machine : la table traçante.

A cette occasion j'ai remarqué qu'il proposait, de manière spontanée, des réponses aux questions posées, tout en levant la main pour intervenir. Les réponses aux questions étaient **très pertinentes**. La restitution du vocabulaire spécifique (apprentissage à la maison), sans demander à bénéficier du 1/3 temps, a été difficile (3.8 / 8) pour un seuil de 6.

Pour l'**activité pratique** associée à cette découverte, Pierre devait, **en autonomie**, réaliser un carton d'identification en respectant un cahier des charges, qui supposait observation, prise de notes, lecture, compréhension et mise en œuvre des consignes pour utiliser l'ordinateur et la table traçante.

Le résultat obtenu par Pierre pour cette activité était un peu au dessous du seuil (11) soit 10/14.

Ayant la possibilité de refaire son carton d'identification il a utilisé cette possibilité et a obtenu le point qui lui manquait pour atteindre le seuil. Il a donc utilisé sa première évaluation pour progresser et réussir son activité.

(N'ayant pas sa fiche d'évaluation sous les yeux je ne peux pas préciser pour quelle raison il n'avait pas atteint le seuil).

Lors d'une activité de découverte des composants électroniques, associée à une recherche avec l'outil informatique plus prise de notes, Pierre a eu une activité normale, sans demande d'aide particulière.

Une absence prolongée de Pierre l'a empêché de réaliser un contrôle important au premier trimestre. Son résultat au premier trimestre a été de 12.5/ 20 pour une moyenne de classe de 12.

La seule difficulté visible que j'ai relevée pour lui , au premier trimestre, a été l'écriture au niveau de la « transcription »..... Mais il n'est pas le seul et d'autres membres de son groupe sont dans une situation plus délicate voire difficile.

Lors d'une activité liée à la **capacité d'associer différentes notions complémentaires** qui portait sur le codage et le décodage des résistances, il a montré qu'il avait acquis un réel savoir faire suite à une **évaluation immédiate**, ou il a obtenu le résultat maximum 16/16, pour un seuil de 12.

Lors du contrôle, sans 1/3 temps, qui portait entre autre sur ce thème, il **n'a pas pu réactiver** cette compétence pour la transposer à des exercices d'applications similaires.

Son résultat au contrôle 3/25 pour un seuil de 18 a été expliqué par un manque de révision et/ou d'apprentissage sérieux. (Dixit Pierre). Il assume sans problème le travail supplémentaire demandé à cette occasion, même s'il ne rend pas ce travail dans les délais.

Le travail de correction du contrôle n'a pas été présenté ce jour. (... le classique « J'ai oublié »).

Il se retrouve là dans la même situation que n'importe quel élève qui ne fait pas correctement son « métier ».

Lors d'une activité de compte rendu de vidéo (observation de la vidéo, prise de notes après arrêts de la vidéo par séquences) il avait à compléter une fiche à trous de type compte rendu avec l'aide de ses notes. Son résultat a été de 10/18 pour un seuil de 13. (NB : Les réponses étaient sur la fiche il suffisait de les utiliser)

Manque d'observation, de temps ?

(N'ayant pas sa fiche d'évaluation sous les yeux je ne peux pas préciser,objectivement, pour quelle raison il n'a pas atteint le seuil).

Son résultat actuel pour le deuxième trimestre est de 10/20 pour une moyenne de classe de 11,7.

En conclusion : *Même si je ne respecte pas la consigne « être ou pas..... ».*
j'ai remarqué que lorsque Pierre était motivé et concentré sur un thème ou un sujet (ce qui est souvent le cas)
il était en situation de « réussite instantanée ».
Je pense qu'il **comprend très vite** les notions nouvelles et que, à « l'instant T » tout est clair dans sa tête.
Il est, en général, capable d'analyser et de synthétiser. (c'est, je pense, son point fort).
Le passage à l'acte écrit pour exprimer ce qu'il sait, semble plus difficile. Il n'a jamais utilisé le 1/3 temps.
J'ai relevé depuis quatre semaines, soit quatre séances, deux oublis.

ANNEXE 9

Script de l'échange en interaction

SCRIPT DE LA PRODUCTON FINALE EN EXPRESSION ORALE EN CONTINU

Pierre joue de rôle de la personne à l'office du tourisme qui répond aux questions d'une touriste, rôle joué par une camarade de classe

TOURISTE I want to visit a monument in London. I want to visit Tower Bridge

PIERRE One minute I look my document (*se penche vers le grand plan de Londres qui est à sa gauche*) of Tower Bridge. (*Ne trouve pas le monument demandé*) Repeat please

TOURISTE How long is Tower Bridge ?

PIERRE (*se penche vers le plan de Londres*)The Tower Bridge is 240 of long (*se remet face à son interlocutrice*)

TOURISTE Where is Big Ben ?

PIERRE The Big Ben ...it's here (*il pointe du doigt sur la carte*)

TOURISTE When the Tower Bridge was opened ?

PIERRE The Tower Bridge was opened the thirty June

TOURISTE Where is the Tower of London ?

PIERRE The Tower of London is here. It's a pretty monument

TOURISTE How cost is the enter of the Big Ben ?

PIERRE The Big Ben ...I don't know

TOURISTE Goodbye

PIERRE Goodbye

ANNEXE 10

Courrier adressé à la pédopsychiatre

Emmanuelle Saupé
Professeur d'anglais
Collège Saint Louis
9 avenue Foch
07300 TOURNON

Docteur Patricia CHEVALIER
Maison des Adolescents
201 boulevard Maréchal Juin
26000 VALENCE

mardi 13 mars 2007

objet : **Pierre**

CC :

Madame Magali DREVETON, orthophoniste
Monsieur Pierre BONNET, directeur du collège Saint Louis

Madame

Dans le cadre de ma préparation au 2 CA-SH (certificat complémentaire pour l'accompagnement et la scolarisation des enfants en situation de handicap) mon mémoire professionnel porte sur la participation orale de **Pierre** que vous suivez régulièrement ; il se peut qu'il fasse référence aux nouvelles situations de communication qu'il va rencontrer dans les semaines qui arrivent (prise de parole entre pairs, prises de parole en continu le groupe classe, travail avec la vidéo). Lors d'un premier entretien individuel avec moi, **Pierre** a commencé à anticiper ces situations et à formuler ce qui freinait sa participation (construction de phrases, lenteur dans l'élaboration mentale de la réponse, comparaison avec la production de ses camarades). Il a aussi évoqué sa timidité. Mon travail va consister à aménager le contexte pour faire naître cette prise de parole

Restant à votre disposition pour tout renseignement supplémentaire, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes sentiments distingués.

ANNEXE 11

Réponse de ce médecin

Valence le 16.03.2007-05-15

Madame,

Comme faisant suite à votre courrier en date du 13.03.2007 il apparaît que Pierre est votre meilleur interlocuteur pour l'aider à vaincre ses peurs.

L'espace thérapeutique étant lié au secret professionnel, je ne souhaite pas formuler d'autres réserves.

Je me tiens à votre disposition si Pierre est d'accord pour tout échange d'information le concernant.

Je vous prie de croire en mes salutations les meilleures

Docteur Patricia Chevalier
Psychiatre des Hôpitaux
Médecin Chef
Secteur 2 de psychiatrie infanto-juvenile de la Drôme
Le Valmont
26760 MONTELEGER

Pierre, élève de quatrième souffrant d'un TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité), ne parle pas en cours d'anglais alors qu'il prend la parole dans les autres cours. Dans **quelle mesure l'approche actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe facilite l'apprentissage de l'anglais pour cet élève ?** La séquence d'apprentissage et les aménagements proposés permettront de voir si l'interaction orale entre pairs organisée autour d'un projet permet à Pierre de participer en anglais. La réflexion proposée s'appuie sur les instructions officielles et s'inspire des ouvrages de Philippe Meirieu, Carl Rogers et Pierre Vermersch.