

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	5
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	5
1.1.1 Raison d'être de l'étude.....	5
1.1.2 Présentation du problème	6
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	8
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	8
1.2.1 Origine ou bref historique.....	8
1.2.2 Champs théoriques et concepts.....	10
1.2.2.1 Différence entre trouble et difficulté d'apprentissage.....	10
1.2.2.2 Définition et description des manifestations du TDAH.....	11
1.2.2.3 Définition et description de l'inclusion scolaire	12
1.2.2.4 Définition et description de la différenciation pédagogique	14
1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses concernant l'adaptation aux élèves présentant un TDAH	17
1.2.4 Controverses et ressemblances entre études	19
1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie	20
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE	20
1.3.1 Identification de la question de recherche	20
1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche	21
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	23
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	23
2.1.1 Type de recherche.....	23
2.1.2 Type d'approche	24
2.1.3 Type de démarche.....	26
2.2 NATURE DU CORPUS	26
2.2.1 Récolte des données	26
2.2.2 Procédure et protocole de recherche.....	29
2.2.3 Échantillonnage	31
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	31
2.3.1 Transcription.....	31
2.3.2 Traitement des données	32
2.3.3 Méthodes et analyse.....	33
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	35

3.1	RETOUR SUR LES ENTRETIENS	35
3.2	ANALYSE THEMATIQUE	37
3.2.1	<i>La gestion du temps</i>	37
3.2.2	<i>L'organisation spatiale de la salle de classe</i>	39
3.2.3	<i>Les fiches, les tâches</i>	41
3.2.4	<i>La forme de travail</i>	42
3.2.5	<i>Retour sur la théorie</i>	44
	CONCLUSION	47
	BIBLIOGRAPHIE	53
	WEBOGRAPHIE	54

Introduction

La notion de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) n'est pas récente. En effet, au 17^e siècle, une pièce de William Shakespeare appelée *Le Roi Jean* évoquait déjà l'idée d'une « maladie de l'attention » (Barkley, 2007, cité par de Hemptinne, 2013, p. 14). Dès la fin du 19^e siècle, on remarque que de nombreux médecins décrivaient déjà des comportements identiques à ceux qui caractérisent actuellement le TDA/H. Néanmoins, c'est en 1902 qu'un pédiatre anglais, le docteur George Frederic Still, décrète officiellement que le problème des enfants TDA/H ne relève pas d'un manque d'éducation, mais d'un trouble de l'auto-contrôle (Barkley, 2007, cité par de Hemptinne, 2013, p. 14). Il devait effectivement s'agir d'un réel problème à l'époque, étant donné que cette confusion persiste encore dans l'enseignement actuel. Ces élèves sont souvent mal jugés et considérés au premier abord comme mal éduqués, d'où l'importance de connaître les caractéristiques liées à ce trouble afin d'éviter les amalgames.

Actuellement, les différents acteurs éducatifs qualifient d'enseignant idéal le praticien réflexif menant une pédagogie constructiviste et différenciée, ce dernier sachant collaborer et s'investir dans la gestion collective de la vie de son établissement (Maroy, 2006). C'est la notion de différenciation pédagogique qui constitue le point central de ce mémoire. En effet, le contexte scolaire a longtemps fonctionné selon la règle « l'élève doit s'adapter à l'école ». Cependant, si les besoins particuliers de certains élèves ne sont pas pris en compte à temps par l'enseignant, cela peut générer des inégalités scolaires au sein de la classe. En d'autres termes, cela peut ralentir voire stopper la progression de leurs apprentissages et ainsi se répercuter sur leur réussite scolaire. C'est pourquoi les différents acteurs du système éducatif ont été amenés à modifier la règle précédente en adaptant leur enseignement aux particularités des élèves et non l'inverse. En tant qu'élève, lors de notre scolarité, nous n'avons pas observé d'adaptation mise en place pour les élèves ayant un TDAH. C'est la raison pour

laquelle cette thématique nous tient particulièrement à cœur et constitue le déclencheur de ce travail de mémoire.

Dans le contexte de cette recherche, on parle d'hétérogénéité présente dans les classes car ces dernières sont composées d'élèves dont les besoins sont différents les uns des autres. Cette hétérogénéité engendre un certain nombre de changements au niveau de la pratique de l'enseignant. Il s'agit principalement d'adaptations permettant aux élèves ayant des difficultés scolaires ou un trouble des apprentissages d'être placés dans un contexte pouvant favoriser la progression de ceux-ci.

Le *Guide des formations à l'enseignement* (2016) souligne que l'enseignant d'aujourd'hui a pour mission de former les citoyens de demain en éduquant, socialisant, instruisant et orientant l'ensemble des élèves se trouvant dans sa classe (p. 6). Selon le SEO, Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel, l'une des missions de l'école publique est l'inclusion scolaire, qui a pour but l'égalité des chances et le respect de la différence. L'enseignant se doit donc de modifier sa manière d'enseigner pour offrir à tout un chacun l'opportunité d'évoluer à son rythme, dans des conditions agréables et adaptées. Néanmoins, les différents troubles présents dans une classe ne demandent pas toujours les mêmes types d'adaptations. C'est pourquoi il est important que les enseignants élargissent leurs connaissances liées aux troubles des apprentissages afin de répondre adéquatement aux besoins spécifiques de leurs élèves. Ces différents aspects font de la différenciation pédagogique un sujet qui s'ancre dans la pratique de l'enseignant actuel et ils nous ont donné envie d'approfondir nos connaissances sur la question. En premier lieu, l'intérêt de cette recherche est de mettre en exergue les adaptations pédagogiques proposées par la littérature et destinées aux enseignants qui ont un élève ayant un TDAH dans leur classe. En deuxième lieu, il s'agit d'interroger cinq enseignantes du terrain sur leur pratique et plus particulièrement sur leur manière de gérer un élève ayant un TDAH. Enfin, il s'agit de comparer les préconisations des auteurs sur le sujet aux différentes pratiques des enseignantes du cycle 2 interviewées.

Le but du présent travail est de savoir d'où proviennent les connaissances liées à la thématique du TDAH qu'ont les cinq enseignantes interrogées. De plus, un des objectifs consiste à vérifier si ces dernières utilisent les adaptations spécifiques à un TDAH conseillées par la revue de littérature ou si elles innovent en mettant en place leurs propres adaptations provenant de leur expérience professionnelle.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Actuellement, le système scolaire normatif se doit, selon une décision constitutionnelle¹, d'évoluer avec les besoins spécifiques des élèves différents, intégrés dans des classes devenant de plus en plus hétérogènes². Par conséquent, les élèves sujets à un trouble des apprentissages ont désormais l'opportunité de suivre une formation scolaire adaptée à leurs besoins sans être exclus des établissements scolaires « ordinaires ». Vu l'étendue du sujet, nous nous intéresserons uniquement aux enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). D'après Grand (2012), « le TDAH [...] concernerait 3 à 5% des enfants, dont la moitié serait en échec scolaire » (p. 79). Dans cette perspective, chaque enseignant en formation primaire serait susceptible d'enseigner à un élève souffrant d'un TDAH et d'être ainsi amené à adapter ses enseignements aux besoins particuliers de ce dernier. En effet, l'adaptation des situations d'apprentissages devrait permettre à chaque enfant d'acquérir d'une manière ou d'une autre les compétences et connaissances exigées par l'école.

Boutin et Bessette (2009) s'interrogent sur la formation des enseignants en ce qui concerne la différenciation et les adaptations pédagogiques à mettre en place en classe pour aider les élèves en difficulté. Ils relèvent également un manque de connaissances de certains

¹ [Loi sur l'égalité pour les handicapés \(LHand\) LHand, Art. 20, al. 1 et 2](#), entrée en vigueur via l'Accord intercantonal du 25 octobre 2007.

² L'adjectif « hétérogène » désigne ce qui est formé d'éléments de nature différente. Définition issue de Wikipédia https://fr.wikipedia.org/wiki/Hétérogénéité_des_élèves

enseignants concernant la différenciation pédagogique et se demandent si ça ne serait pas un obstacle à l'objectif recherché par l'inclusion scolaire (p. 42).

1.1.2 Présentation du problème

À l'heure actuelle, il est possible de constater que les enseignants se doivent d'élargir leurs connaissances et leurs dispositifs liés à l'enseignement spécialisé. Néanmoins, ils ne bénéficient pas tous d'une formation spécifique leur permettant d'inclure au mieux les élèves ayant de grandes difficultés d'apprentissage. Lors de leur cursus initial, les étudiants de la HEP-BEJUNE³ bénéficient d'une formation sur le sujet dans le cadre des cours de pédagogie spécialisée. La formation continue offre également une opportunité aux enseignants de se perfectionner dans ce domaine. Quoiqu'il en soit, la prise en charge des élèves souffrant d'un TDAH dans les classes dites « ordinaires » met en évidence différents aspects de la problématique dont six ont retenu notre attention.

Le premier concerne l'hétérogénéité des classes qui pousse les enseignants à différencier davantage leur enseignement pour s'adapter aux besoins des élèves. Les classes actuelles sont très hétérogènes et composées en partie d'élèves à besoins particuliers. Le second est le fait qu'il n'y ait qu'un enseignant pour une vingtaine d'élèves, ce qui ne permet pas toujours de prendre en compte les spécificités de chacun.

Dans une enquête menée par la CDIP⁴ (2017) sur le soutien intégratif dans le degré primaire (années 3 à 8) du canton de Neuchâtel, il sera mis en place :

³ Acronyme de Haute École Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel.

⁴ Acronyme de Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

selon les besoins déterminés : soutien pédagogique, soutien langagier, soutien par le mouvement - enseignement spécialisé (classe à effectif réduit). C'est le titulaire de classe qui est le premier responsable du suivi pédagogique des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les mesures de soutien sont données par des enseignants spécifiquement formés aux aides pédagogiques.⁵

En résumé, ce texte décrit les deux aspects suivants : la limitation des aides pédagogiques que l'enseignant peut proposer et la nécessité qu'il a de collaborer⁶ avec les différents professionnels du système éducatif tels que les enseignants spécialisés.

En outre, des enseignants ayant eu une formation antérieure à l'existence de la HEP-BEJUNE disent avoir de réelles lacunes concernant l'inclusion scolaire, ce qui engendre un manque de connaissances liées au TDAH. Comme le dit Causse (2013), « les enseignants ne sont pas formés pour s'occuper des enfants hyperactifs, ils ne connaissent pas cette maladie et ne voient souvent dans l'enfant hyperactif qu'un perturbateur qui fait preuve de mauvaise volonté » (p. 21).

Enfin, le dernier aspect retenu est la difficulté de trouver des adaptations pédagogiques favorisant l'acquisition de compétences et de connaissances des élèves souffrant d'un TDAH. Trouver des moyens et des outils concrets pour aider les enseignants à accompagner leurs élèves ayant un TDAH relève donc d'un sujet d'actualité.

⁵ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Le système éducatif suisse. Enquêtes auprès des cantons (2016-2017) <http://www.edk.ch/dyn/15827.php>.

⁶ Travailler avec d'autres à une œuvre commune ; coopérer, participer (Le petit Larousse illustré, 2013, p.233).



1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Il faut savoir que le TDAH est un des troubles les plus répandus chez les enfants et les adolescents. On estime la prévalence mondiale de ce trouble à 5,9% avec une incidence plus forte chez les garçons que chez les filles (Roskam, De Mahieu, Yansenne, Platteuw, 2014). Durant leur carrière, la plupart des enseignants auront donc de grandes probabilités d'être confrontés à un élève ayant un TDAH. Selon Causse (2013), « toutes les études le montrent, les enfants TDAH ont un risque beaucoup plus élevé d'échec scolaire que les autres enfants du même âge » (p. 21). C'est pourquoi, il est important que les enseignants actuels soient au courant de l'importance de la prise en charge des élèves ayant un TDAH.

Par ailleurs, une majorité d'enseignants évoquent la nécessité d'un soutien scolaire pour les aider à gérer l'hétérogénéité de leur classe. Ces derniers parlent d'épuisement, de surcharge et semblent par moment dépassés par les mesures de différenciation à mettre en place. À ce propos, Peuker (2017) explique qu'une étude empirique a été menée auprès de 5500 professeurs par le syndicat des enseignants romands (SER). Elle démontre que « si une grande majorité reste passionnée par leur métier, 40% seraient en situation de burn-out ». Comme l'explique le SER, il existe un réel problème dans la gestion de la classe. L'épuisement qui en découle s'explique « notamment par les coupes budgétaires dans de nombreux cantons, la hausse continue des effectifs dans les classes, le report de l'âge de la retraite, l'organisation liée au nouveau plan d'études ou encore l'inflation des tâches administratives » (Peuker, 2017).

1.2 État de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

Pour comprendre le système de prise en charge du TDAH dans l'enseignement, il est nécessaire de relever certains aspects du cheminement aboutissant à l'inclusion scolaire. En raison de l'évolution constante des hypothèses étiologiques du TDAH, sa terminologie sera revue de nombreuses fois. Néanmoins, en 1996, le quatrième manuel diagnostique et

statistique des troubles mentaux (DSM-IV) mentionne l'existence du TDAH et fait la distinction entre les trois sous-types encore acceptés aujourd'hui : les sous-types « hyperactivité-impulsivité », « inattention » et « mixte ».

Grâce aux études menées, les différentes caractéristiques de ce trouble ont pu être mises en évidence afin d'avoir une meilleure connaissance et prise en charge des personnes concernées. Enfin, la littérature décrivant ce trouble est vaste et met en avant différentes méthodes de prise en charge permettant d'atténuer les effets indésirables. Celle qui concerne directement l'enseignement est la différenciation pédagogique⁷.

Afin d'établir une brève chronologie de la question, il est essentiel de s'appuyer sur des articles de loi. Premièrement, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948), stipule que « toute personne a droit à l'éducation » (Art. 26, § 1). Deuxièmement, la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (1990) établit un cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Elle déclare que « toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux » (Art. 1, § 1). Troisièmement, la *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux* (1994), organisée par l'Unesco et le gouvernement espagnol, établit un cadre d'action concernant l'inclusion scolaire ainsi que la *Déclaration de Salamanque*. Il y est question de passer d'une éducation spécialisée traditionnelle, destinée aux élèves « déficients », à une éducation inclusive, pour des enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers ». D'après la *Constitution fédérale de la Confédération suisse* (1999) « nul ne doit subir de discrimination [...] du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique » (Art. 8, § 2). Elle déclare que « les cantons pourvoient à

⁷ Voir chapitre 1.2.2.4.

une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire » (Art. 62, § 3). Enfin, la Confédération et les cantons s'engagent à ce que tous les enfants et adolescents puissent « bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes » (Art. 41, § 1f).

Dès lors, on peut expliquer l'apparition de la pédagogie différenciée par cette nécessité pour l'enseignement d'évoluer suivant les articles de loi concernant le système éducatif. Par ailleurs, on constate que le pédagogue français du XX^e siècle, Célestin Freinet (1896-1966), était avant-gardiste dans sa manière d'enseigner lorsqu'il a fondé, avec l'aide de sa femme, une pédagogie basée sur l'expression libre des enfants. Ils ont mis en place une pédagogie selon laquelle l'élève est placé au centre de ses apprentissages.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

Dans le but d'ancrer cette recherche dans une dynamique scientifique, il semble important d'explicitier plusieurs termes et concepts liés à la thématique. Dans un souci de clarté, la différence entre un trouble et une difficulté sera expliquée. Ensuite, il paraît judicieux de décrire le TDAH, puis ce qu'on entend par « inclusion scolaire » et « différenciation pédagogique ». Enfin, nous aborderons les réponses que l'école serait susceptible de donner selon la littérature scientifique.

1.2.2.1 Différence entre trouble et difficulté d'apprentissage

La confusion entre trouble et difficulté d'apprentissage est fréquente, il est important d'apporter certaines précisions quant à ces deux notions. Une difficulté d'apprentissage apparaît à un moment précis et peut être levée. Selon Winebrenner (2008), « les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne choisissent pas d'échouer. Ces élèves ne peuvent tout simplement pas apprendre au moyen des méthodes traditionnelles » (p. 19). En d'autres termes, si l'enseignant intervient de manière adaptée auprès de l'enfant éprouvant de la difficulté, celle-ci se dissipera. Le but étant que l'élève soit capable, au terme de l'apprentissage, de transférer la notion à d'autres situations. Si la notion entraînant une difficulté n'est ni revue ni intégrée

correctement, l'enfant ne pourra pas transférer l'information. La nouvelle notion restera donc inerte et non mobilisable, ce qui aura un impact sur la progression de ses apprentissages.

A contrario, l'origine d'un trouble d'apprentissage est de nature neurologique (Grand, 2012, p. 79). Un enfant atteint d'un trouble des apprentissages aura de la difficulté à intégrer, stocker et transférer les informations qui lui sont présentées. La gestion des informations est donc pour lui un réel problème. D'après Winebrenner (2008), « l'expression "troubles d'apprentissage" se réfère à un certain nombre de dysfonctionnements qui touchent l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou l'utilisation de l'information verbale ou non verbale » (p. 20). Un trouble peut entraver plusieurs apprentissages ainsi que l'attention, comme c'est le cas du TDAH.

1.2.2.2 Définition et description des manifestations du TDAH

Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, plus communément appelé TDAH est une maladie neurologique qui touche le système de régulation et de contrôle, dont le siège se trouve dans la zone frontale du cerveau. Les symptômes de ce trouble neuro-développemental sont le résultat d'un dysfonctionnement lié à une lésion ou au déficit d'un ou deux neuromédiateurs, la dopamine et/ou la noradrénaline. Ces derniers sont chargés d'ouvrir les « portes » qui séparent les neurones et ainsi de faire passer l'information nerveuse. Le fait que le système de contrôle soit déficient affecte directement l'individu. D'après Grand (2012), « l'enfant ne parvient pas à contrôler ce qu'il entend et voit (déficit d'attention sélective), ce qu'il fait (manque de concentration et d'organisation, troubles des fonctions exécutives) et sa motricité (impulsivité et, dans les cas extrêmes, hyperactivité) » (p. 79). C'est pourquoi, le TDAH est défini par les spécialistes comme le regroupement de trois symptômes principaux : l'hyperactivité motrice, les troubles de l'attention et l'impulsivité (Causse, 2013). L'inattention pouvant être présente dans les trois sous-types, elle est le pilier central de ce trouble (Lecendreux et al., 2003 ; Wodon, 2009, cités par Anciaux, Cartier, de Hemptinne, de

Schaetzen et Laporte, 2013, p. 17). Le DSM-IV (1996) a établi une liste de symptômes⁸ liés au TDAH permettant de le diagnostiquer. Il y est stipulé que si un individu est concerné par au moins six des symptômes évoqués, que si ces derniers perdurent plus de six mois à un degré qui est inadapté et qui ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant, alors on peut parler de TDAH (p. 12). De Hemptinne *et al.* (2013) soulignent que ces symptômes apparaissent généralement avant l'âge de sept ans et persistent durant au moins six mois à un degré inadapté (p. 13).

Selon Wodon (2009), « on estime que 5 à 15% des enfants d'âge scolaire souffrent d'un TDAH » (cité par de Hemptinne *et al.*, 2013). Causse (2013) dit qu'il n'est pas toujours facile de faire la différence entre le TDAH et une « simple » turbulence. Il est vrai que certains enfants sont « mal diagnostiqués », étant turbulents, et donc rapidement catégorisés comme ayant un TDAH de par le critère de l'hyperactivité. Bien que ces enfants aient souvent des difficultés d'apprentissage, les caractéristiques particulières d'un TDAH sont considérées comme appartenant au groupe des troubles du comportement. Cependant, les stratégies pour pallier les troubles d'apprentissage se sont également avérées efficaces pour les TDAH.

1.2.2.3 Définition et description de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire a pour concept d'accueillir tous les élèves et de prendre en compte la diversité de leurs besoins. Dans cette optique, Rousseau (2010) dit que :

L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. [...] Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par

⁸ Voir Annexe 1.

l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. (p. 10)

Il est important de se focaliser sur les différents aspects de l'environnement de l'élève pouvant entraver ou favoriser ses apprentissages. Par ailleurs, il est possible que cela conduise à modifier globalement le fonctionnement du système scolaire ainsi que les pratiques éducatives en vigueur. Pour mener à bien cette « mission inclusive », un soutien aux enseignants des classes « ordinaires » est essentiel. De plus, les différents acteurs du système éducatif doivent s'unir et se mobiliser afin de répondre aux besoins des élèves. C'est pourquoi une collaboration⁹ entre les différents professionnels est indispensable. En résumé, la formation des enseignants en milieu « ordinaire » est centrée sur des pratiques éducatives qui touchent l'élève directement, mais qui concernent plus particulièrement l'enseignant. Pour l'élève, ce sont des aspects pédagogiques qui sont visés comme la mise en place de projets pédagogiques individualisés (PPI), d'une pédagogie différenciée et d'un suivi personnalisé. C'est donc une collaboration entre professionnels qui est attendue et qui implique du travail en équipe et du soutien mutuel afin de répondre aux besoins des élèves.¹⁰

Comme le stipule le code déontologique élaboré et adopté par le syndicat des enseignants romands (2018), « l'enseignant pour agir en professionnel de l'éducation et assumer les multiples missions de la profession se tient au courant de l'évolution des savoirs pédagogiques et veille à développer constamment ses connaissances et compétences »¹¹. Par conséquent, il est du devoir des enseignants d'étendre leurs connaissances sur le TDAH

⁹ Action de collaborer, voir définition page 7.

¹⁰ Belmont (2003) cité par Trachsel, N. (2016). *Pédagogie spécialisée et inclusion scolaire* : notes du cours 7-8 [Présentation PowerPoint].

¹¹ Syndicat des enseignants romands, (2018). *Code de déontologie des enseignants adhérents du SER*. URL: <http://www.le-ser.ch/content/le-code-de-déontologie>

et ainsi de se former à la pédagogie différenciée. Le système éducatif suisse (2018) décrit les objectifs pédagogiques tels que :

Lors de l'entrée au degré primaire (école enfantine ou cycle élémentaire), les enfants n'ont pas tous le même bagage, les mêmes aptitudes, le même degré de développement et les mêmes connaissances linguistiques. Au vu de cette hétérogénéité, l'objectif consiste à stimuler le développement et l'apprentissage de tous les enfants. L'encouragement des compétences se fait par un environnement ludique et pédagogique stimulant. Les enfants acquièrent pas à pas les bases des compétences sociales et les méthodes de travail de l'école. Le temps qu'il leur faut pour effectuer les premières années de leur scolarité dépend de leur développement intellectuel et de leur maturité émotionnelle ; au besoin, les enfants sont soutenus par des mesures particulières.¹²

Le but est d'utiliser des méthodes d'apprentissage toujours plus adaptées aux besoins de ces élèves. Au terme de leur scolarité, ils devraient avoir la possibilité de mettre en place des stratégies leur permettant de devenir acteurs de leurs apprentissages et ainsi gagner en autonomie.

1.2.2.4 Définition et description de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique vise à modifier la manière d'enseigner de l'enseignant dans le but d'améliorer la réussite de ses élèves. Pour Meirieu (1990), « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». Lorsque l'on utilise

¹² CDIP, (2018). Degré primaire : Objectifs pédagogiques et organisation de l'enseignement. Repéré à <http://systemeeducatif.educa.ch/fr/degre-primaire>

l'enseignement différencié, il s'agit d'analyser les caractéristiques des élèves et de reconnaître leurs différences pour y répondre de façon proactive. La différenciation pédagogique est donc une adaptation de l'enseignement aux différents besoins des élèves et vise ainsi une amélioration de la progression de leurs apprentissages au travers de l'inclusion scolaire. Dans l'idéal, ça devrait plutôt être à l'école de s'adapter à l'élève et non l'inverse. Il s'agit donc de varier et diversifier les méthodes de travail pour s'ajuster au mieux aux compétences des élèves. Pour cela, Caron (2008) a catégorisé quatre niveaux de différenciation : les contenus, les structures, les processus et les productions.¹³

Selon Leclerc, Picard et Poliquin-Verville (2004), « la différenciation pédagogique consiste à moduler efficacement les actions de formation en regard des processus, des contenus, des productions et des structures de façon telle que chaque élève se trouve aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (cités par Goupil, 2007, p. 92).

Cela nous amène à définir plus clairement la notion d'adaptation pédagogique. Le terme « adaptation » évoque une modification d'un élément de base. Le terme « pédagogique » découle de la pédagogie qui désigne l'art d'éduquer et concerne plus particulièrement des méthodes d'enseignement. Le SEO (2018), souligne que l'enseignant, appartenant au système scolaire, se doit de suivre les finalités et objectifs de l'école publique dont la mission est d'instruire et transmettre les savoirs culturels à tous les élèves. L'enseignant assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences, ce qui permet à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale. Il est également chargé d'assumer l'éducation et la transmission de valeurs sociales. Enfin, il assure l'acquisition et le

¹³ Voir Annexe 2.

développement de compétences et de capacités générales (SEO, 2018). L'enseignant est donc chargé d'organiser adéquatement la rencontre entre les éléments de savoir et les élèves. Pour ce faire, il met en place des adaptations pédagogiques permettant à chaque élève d'entrer dans une situation favorisant la progression de ses apprentissages. Pour concevoir des adaptations adéquates, l'enseignant se base sur les spécificités des élèves et approfondit son analyse *a priori* des tâches avant de les soumettre.

De plus, il est stipulé dans le référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE (2011) que les enseignants se doivent d'acquérir certaines compétences au long de leur formation (p. 4). Il existe trois niveaux de compétences décrits par Tardif (2007) et attendus de la part des enseignants de PF1¹⁴ à la fin de leurs trois années de formation. Celle à laquelle nous allons nous intéresser concerne l'objectif « enseigner au quotidien dans sa classe » qui est le pilier central du métier de l'enseignant ainsi que de l'école. Ce niveau est composé de six sous-compétences citées ci-dessous :

1. Concevoir et animer l'enseignement et l'apprentissage
2. Communiquer de manière claire et appropriée
3. Organiser et assurer la conduite et la gestion de la classe
4. Évaluer la progression des apprentissages
5. Adapter ses interventions aux élèves
6. Intégrer les TICE¹⁵ (p. 5)

La 5^e et la 6^e compétence démontrent qu'au-delà d'un choix personnel fait par l'enseignant d'exercer de la différenciation au sein de sa classe, différencier les apprentissages attendus

¹⁴ Acronyme de Formation primaire anciennement Plateforme 1.

¹⁵ Acronyme de Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

en fonction des besoins particuliers des élèves fait désormais partie intégrante du programme de formation primaire des enseignants.

1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses concernant l'adaptation aux élèves présentant un TDAH

Une revue de la littérature sur le sujet du présent travail met en exergue l'utilisation de certaines stratégies en fonction des difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves ayant un TDAH. Les adaptations à mettre en place sont nombreuses, mais celles qui attirent notre intérêt sont celles à exploiter dans le contexte « classe ».

En ce qui concerne l'enseignant, dans le but d'une meilleure prise en charge de ses élèves, il paraît essentiel qu'il connaisse les caractéristiques du TDAH et les difficultés qui en découlent. D'après Falardeau (1992), « l'enseignant qui a un enfant hyperactif dans sa classe devrait être bien informé de tout ce qui concerne cet enfant. » (p. 106). Causse (2013) rajoute qu'« il est primordial que l'enseignement connaisse l'hyperactivité. Ainsi il pourra adapter ses méthodes et l'environnement de la classe aux particularités de l'hyperactif. » (p. 109). Il est donc recommandé aux enseignants de se renseigner sur ce trouble afin d'intervenir de façon adéquate avec l'élève. L'enseignant a pour objectif de transmettre de nombreux savoirs à ses élèves ; sa tâche est donc de capter l'attention de ces derniers et pour cela il se doit d'adopter une certaine pédagogie. Pour Falardeau (1992), « plus l'enseignement est vivant et animé, plus l'enfant y prêtera attention. » (p. 107). L'enseignant peut donc user de théâtralité et trouver le moyen de rendre son enseignement attractif.

Des conseils ont été donnés par différents auteurs concernant l'environnement de la classe pouvant favoriser les apprentissages d'un élève ayant un TDAH. Selon Causse (2013), « l'environnement doit être le plus neutre possible [...]. Placer l'enfant hyperactif loin des fenêtres, si possible au premier rang, devant le bureau de l'instituteur et lui choisir un voisin de table calme et pas trop bavard. Sur son bureau, n'autoriser que le matériel strictement nécessaire » (p. 107). De plus, il est conseillé d'établir des règles de vie simples et claires au

sein de la classe, puis de les afficher visiblement dans la salle. L'un des problèmes liés au TDAH est la faible capacité à s'organiser et à planifier pour l'individu qui en souffre. Compernelle et Doreleijers (2004) affirment que l'enfant hyperactif a besoin d'une structure caractérisée par l'ordre, la régulation et des règles simples et claires (p. 77).

L'une des difficultés de l'enfant présentant un TDAH est la gestion des informations. Ce trouble ne permet pas à l'enfant de rester concentré longtemps sur une tâche, d'où l'importance d'adapter cette dernière aux difficultés d'attention de l'élève. Il est donc recommandé de lui laisser plus de temps, de faire des pauses régulièrement, de lui offrir la possibilité de bouger et de varier les formes de travail. Un *Time Timer* peut être une solution pour aider les élèves à mieux gérer leur temps.

Il est question pour Falardeau (1992), de « réduire la charge de travail de l'enfant » (p. 107). Pour Causse (2013), il s'agit de donner une consigne à la fois, de laisser plus de temps pour effectuer la tâche et de la découper en plusieurs étapes si cette dernière est trop longue. Ce qui nous renvoie aussi à l'adaptation du matériel didactique (pp. 109-110). L'un des problèmes rencontrés fréquemment dans le TDAH est le manque de patience et d'estime de soi. C'est pourquoi Shapiro (2014), propose un « labyrinthe de la patience »¹⁶ qui permet à l'élève de patienter tout en s'occupant (p. 18). En ce qui concerne le manque de confiance en soi, il s'agit de valoriser les bons comportements des élèves, ce qui a des retombées très positives sur les apprentissages. Selon Compernelle et Doreleijers (2004), « la règle d'or de l'apprentissage dit ceci : un comportement encouragé immédiatement a d'autant plus de

¹⁶ Voir Annexe 5.

chances d'être répété » (p. 42). Il est aussi important que l'élève soit placé au centre de ses apprentissages et soit le plus actif possible.¹⁷

1.2.4 Controverses et ressemblances entre études

Les notions concernant ce travail ayant été définies, il est possible de se rendre compte du rôle crucial que joue l'enseignant au sein du système éducatif. Les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves ayant un TDAH pourraient, d'après les différents auteurs précités, se dissiper en partie, voire complètement, grâce à la mise en place d'adaptations pédagogiques. Les auteurs énumèrent différents facteurs pouvant aider ces élèves et décrivent les manières d'adapter la salle de classe, les matières à enseigner, le matériel didactique ou encore la relation entre l'enseignant et l'élève en fonction du trouble. Les études menées sont unanimes, il est indispensable que les enseignants interviennent dès qu'ils remarquent qu'un élève ayant un TDAH est en situation de difficulté face à une tâche. Dans le cas contraire, il y a une forte probabilité que l'élève prenne du retard dans sa progression des apprentissages, ce qui pourrait conduire à un échec scolaire et à une baisse d'estime de soi. Falardeau (1992) conseille aux enseignants de collaborer avec des tiers en faisant, par exemple, appel à des spécialistes (psychologues, orthopédagogues, etc.). Ces derniers peuvent aider les enseignants à comprendre et gérer ce genre de situation, « demander leur assistance n'équivaut pas à faire preuve d'incompétence ; c'est simplement qu'on est conscient de ses limites et des difficultés que représentent les symptômes de l'enfant » (p. 114).

¹⁷ Voir inventaire Annexe 6.

1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

La théorie trouvée sur le sujet est vaste et semble montrer l'existence de nombreuses pistes pour aider les élèves ayant un TDAH. De plus, ces dernières sont à appliquer dans le contexte classe par l'enseignant lui-même. Malgré les conseils donnés par les auteurs, il existe peu de retours provenant des enseignants qui emploient ces adaptations directement dans leur classe. Un lien entre la théorie et la pratique pourrait être plus intéressant, sachant que la réalité du terrain ne permet pas toujours d'adapter l'enseignement à l'ensemble de la classe. Par ailleurs, la théorie décrite dans la littérature est issue de recherches menées essentiellement par des psychologues ou des médecins. Il serait donc intéressant que l'avis d'enseignants, exerçant l'adaptation pédagogique, puisse être donné afin de mieux se rendre compte de la faisabilité et de l'impact de la réalisation de ces adaptations sur le terrain. La mise en place d'adaptations pédagogiques spécifiques semble prendre beaucoup de temps à l'enseignant « ordinaire ». Cependant, les exemples de différenciation donnés par Caron (2003) peuvent souvent convenir à l'ensemble de la classe et semblent être une réponse directe aux problèmes résultant de l'hétérogénéité des classes actuelles.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Ce travail repose sur l'intérêt porté aux différentes adaptations pédagogiques mises en place au sein de l'enseignement par les enseignants « ordinaires » pour aider leurs élèves ayant un TDAH. Bien qu'il soit avéré que la différenciation pédagogique influe positivement sur la progression des apprentissages des élèves, on peut se demander si cette dernière est facilement applicable dans le contexte « classe ». La question de recherche qui guidera ce travail est donc : quelles sont les adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants, en classe, pour aider les élèves ayant un TDAH ? En d'autres termes, connaissent-ils l'inventaire des adaptations possibles et dans quelle mesure les utilisent-ils ?

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Il s'agit ici d'établir un lien direct entre la théorie issue de la littérature et la réalité du terrain. La littérature propose de nombreuses pistes pour permettre aux enseignants de répondre aux besoins spécifiques d'un TDAH. Si les enseignants mettent en place des situations d'apprentissage adaptées spécifiquement à ce trouble, il serait intéressant de savoir où ils ont appris à différencier les apprentissages. S'agit-il d'investigations menées auprès d'autres acteurs du système éducatif plus spécialisés dans le domaine, à travers la littérature ou est-il question de ressources personnelles ? Suite à ce questionnement, nous formulons les hypothèses exposées ci-dessous.

H1 : les enseignants ne sont pas au fait des spécificités liées au TDAH.

H2 : la présence d'un élève ayant un TDAH dans une classe amène les enseignants à adapter leur enseignement.

H3 : les enseignants cherchent à adapter leur enseignement en fonction de leurs observations et des besoins manifestés par un élève ayant un TDAH.

H4 : les adaptations pédagogiques préconisées par les spécialistes du TDAH sont en partie mises en place par les enseignants.

Celles-ci permettront de répondre à la question de recherche présentée au chapitre précédent.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Dans le cadre de ce travail de Bachelor, il est question de réaliser une recherche scientifique. Selon Medezegue M'Akuè (2009), « le principal objectif de la rédaction d'un travail scientifique est d'être lu et, autant que faire se peut, compris [...] transmettre au lecteur des informations pour agir ou réagir, pour poser des actes concrets ou alors résoudre des problèmes » (p. 70). Il existe deux types de recherche, la quantitative et la qualitative. Pour Fortin (2010), « dans la recherche quantitative, on recueille des données numériques basées sur des instruments de mesure normalisés et valides, comme les échelles de mesure » (p. 28). En ce qui concerne la recherche qualitative, Paillé et Mucchielli (2016) disent que « "l'enquête qualitative de terrain" [est une] recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretien et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 13). Récolter des données chiffrées ne semble pas pertinent pour ce travail, puisque que c'est le contenu apporté par les sujets qui nous intéresse. Il s'agit ici d'un travail de mémoire qui touche directement le domaine des sciences humaines et sociales, c'est pourquoi la recherche qualitative est tout à fait adaptée à cette recherche. L'objectif est d'envisager l'objet d'étude dans son intégralité, en d'autres termes, c'est le discours des interviewés qui nous intéresse. Il s'agit ici de comprendre la façon dont les enseignants concernés perçoivent la problématique, mais également d'identifier leur compréhension et la gestion des élèves avec un TDAH. L'intérêt de ce travail consiste à obtenir un retour direct du terrain et plus particulièrement de la pratique d'enseignants mettant ou non en place des adaptations pédagogiques pour aider les élèves ayant un TDAH. Comme nous cherchons à identifier les adaptations pédagogiques utilisées sur le terrain et nous nous intéressons aux pratiques des enseignants « ordinaires » à l'égard de quelques élèves ayant un TDAH, nous ne voulons pas aboutir à l'établissement de statistiques. En outre, une

recherche qualitative permet de s'intéresser aux différents discours des enseignants, puis de les comparer à la théorie afin d'estimer leur compréhension et leur attitude concernant le TDAH. Selon Mucchielli et Paillé (2016), la recherche qualitative peut être vue dans deux sens :

d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir les données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) [...] dans un deuxième sens, [...] l'ensemble du processus est mené de manière "naturelle", sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (p. 13).

Ce type de recherche demande donc une méthode spécifique pour recueillir les données et l'un des moyens possibles est l'entretien. Pour Quivy, Marquet et Van Campenhoudt (2017), « le contenu de l'entretien fera l'objet d'une analyse de contenu systématique, destinée à tester les hypothèses et à les réviser si nécessaire » (p. 242). Selon Fortin (2010) la recherche qualitative « est particulièrement utile pour comprendre les perceptions et les sentiments des personnes » (p. 14).

2.1.2 Type d'approche

Dans ce travail de recherche, définir le type d'approche utilisé semble nécessaire. L'approche dite « inductive » est, selon Blais et Martineau (2006), « un raisonnement qui consiste à passer du spécifique au général : à partir de faits observés (expériences, événements...) ou rapportés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation » (pp.4-5). Pour ce travail, il est plutôt question d'exploiter l'approche dite « déductive ». D'après Fortin (2010), il s'agit de « vérifier des hypothèses et des propositions théoriques selon les données » (p. 26). Il s'agit de partir d'une connaissance générale, d'en faire une hypothèse puis de la tester afin de juger le bien-fondé de la théorie générale de base. Les démarches de recherche « vérificationniste » ou

« hypothéticodéductive¹⁸ » suivent le même déroulement : expérimenter une connaissance générale dans le but d'en vérifier la véracité.

Dans le cadre de ce travail de mémoire, c'est l'approche déductive qui est employée étant donné que cette recherche part d'une théorie issue de la littérature. Grâce aux observations menées lors des entretiens, il s'agit de vérifier si la connaissance générale du TDAH est aussi exploitable et exploitée sur le terrain. Le chercheur est ensuite en mesure de voir si la théorie concorde ou non avec les faits. Dans le cas où les hypothèses corroborent la connaissance générale, le travail s'achève. Dans le cas contraire, la théorie est rejetée en faveur d'une nouvelle ou révisée en fonction des nouvelles découvertes.

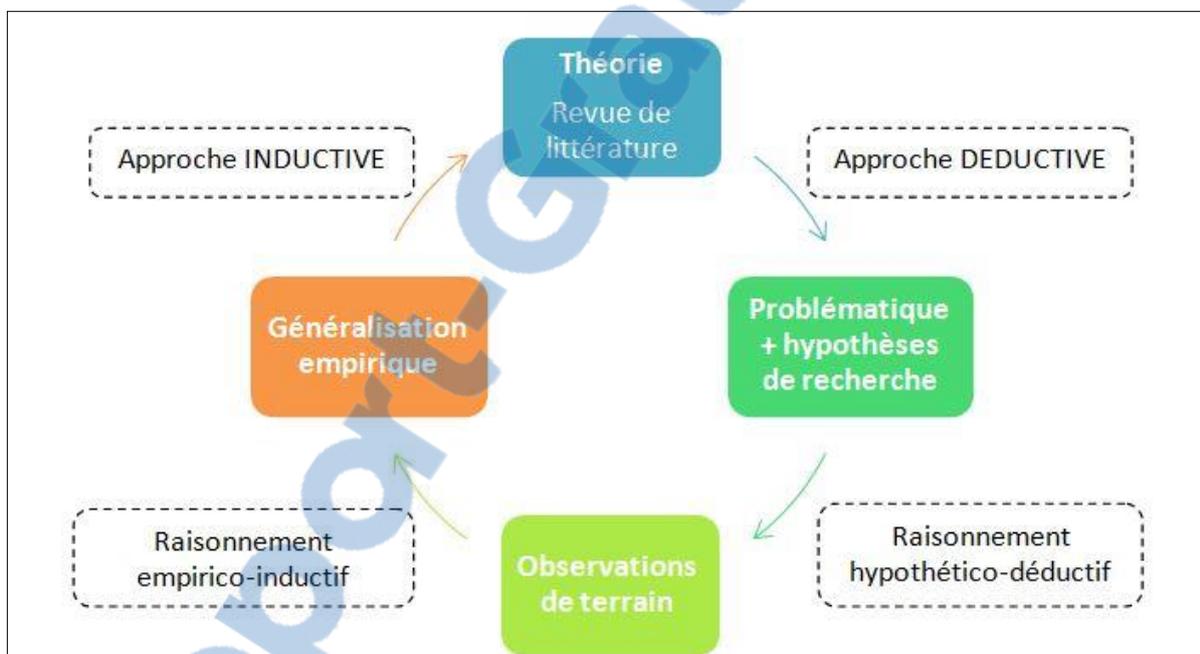


Figure 1 : Roue de la science selon V. Schoeb (2012)

¹⁸ Fortin (2010) définit la recherche hypothéticodéductive comme une « vérification des hypothèses pour en déduire des conséquences » (p.13).

2.1.3 Type de démarche

La littérature décrit un certain nombre d'adaptations pédagogiques à mettre en place dans le contexte « classe » pour aider les élèves ayant un TDAH. D'après Fortin (2010), la démarche dite de compréhension est l'un des éléments primordiaux de la recherche qualitative « elle s'intéresse à la complexité d'un phénomène et à la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l'intérieur d'un contexte social donné » (p. 268). Le but est donc de vérifier si la théorie présentée dans ce travail est applicable et appliquée par les enseignants « ordinaires », mais également s'ils ont été amenés à trouver de nouvelles adaptations pédagogiques pour le public cible. De plus, l'objectif est de comprendre pourquoi certaines adaptations pédagogiques sont utilisées au détriment d'autres.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Dans l'optique de répondre à la question de recherche, il est nécessaire de choisir une manière de récolter les données efficacement. Il s'agit pour ce travail d'utiliser l'entretien, défini par le Centre national de ressources textuelles et lexicales (2017) comme l'« action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes ; conversation suivie sur un sujet » (CNRS-ATILF)¹⁹. Une recherche qualitative implique un recueil de données qui peut être réalisé par entretien libre, directif ou semi-directif. Ghiglione et Matalon (2004) expliquent que lors d'un entretien libre l'enquêteur, « se contente de poser le thème de l'entretien dont les caractéristiques essentielles sont d'être larges et ambiguës » (p. 75). Le but est de permettre à l'interviewé

¹⁹ Boissonnade, R., & Schertenleib, G.-A. (2017). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse/outils de collecte et d'analyse de données. L'entretien* : notes du cours 3 [Présentation PowerPoint].

d'interpréter la thématique et de répondre à une question générale avec ses propres termes, connaissances, expériences etc. Cependant, ce type d'entretien prend du temps. Quant à l'entretien directif, il se rapproche fortement d'un questionnaire à questions ouvertes. Dans ce type d'entretien, « l'ensemble du cadre de référence est défini (structure du champ et catégories structurantes) et l'interviewé doit se situer par rapport à ce cadre, entrer en lui pour pouvoir répondre de façon correcte » (p. 75). Contrairement au premier, ce type d'entretien implique des questions qui demandent des réponses courtes et précises. Kaufman dit que « l'entretien compréhensif est une forme d'entretien semi-directif dont l'objectif est de parvenir à une compréhension intime de la pensée et de l'action des personnes interviewées » (cité par Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017, p. 381). C'est pourquoi ce type d'entretien, dit « semi-directif », a été privilégié puisqu'il a l'avantage d'offrir à l'interviewé la possibilité d'ajouter des éléments qui lui paraissent indispensables ou pertinents pour la recherche. Cette méthode a été définie par Quivy et Van Campenhoudt (2011), comme « un entretien qui n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p. 171). En d'autres termes, cette méthode apporte une grande liberté à la personne interviewée et lui permet d'étayer ses réponses. Quant à l'interviewer, sa tâche est de donner un cadre précis pour l'entretien ainsi que de recentrer l'interviewé si ce dernier s'éloigne. Selon Blanchet et Gotman (1992), c'est un « entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer, ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (pp. 84-85). L'objectif visé est de mener les entretiens dans un climat propice à l'échange, un dialogue où l'interviewé a majoritairement la parole. Il a le choix de livrer ou non certains éléments et il lui revient la liberté quant à l'ordre dans lequel il les donne. Ses réponses ont donc un grand impact sur l'entretien et influencent son déroulement.

Par ailleurs, il est important que le chercheur conçoive à l'avance un guide d'entretien²⁰ qui lui sert de fil rouge et lui permet d'avoir une liste précise des thèmes à aborder ou à ne pas négliger. Durant cet entretien semi-directif, l'interviewer est amené à mettre en place un certain nombre de stratégies appelées « relances²¹ ». La reformulation est un exemple de relances et consiste à reprendre sous une autre forme les propos de l'interlocuteur afin d'en préciser le sens (Ghiglione et Matalon, 2004, p. 85). Il est aussi question d'effectuer un recentrage lorsque l'interviewé dévie de la thématique. Il s'agit donc pour le chercheur d'intervenir de manière appropriée selon la situation. Au terme de l'entretien, il est important d'avoir le maximum de matériel à disposition afin d'effectuer une analyse cohérente des résultats obtenus. Il est donc conseillé d'utiliser un appareil permettant d'enregistrer les dires de la personne questionnée dans l'optique d'une retranscription en vue d'en extraire des contenus pertinents pour l'analyse. Cependant, il est indispensable que l'enregistrement soit mené avec l'accord de l'interviewé (Quivy et Van Campenhoudt, 2011). Blanchet, Ghiglione, Massonnat et Trognon (2013) parlent d'un contrat de communication et le définissent comme étant « constitué initialement par des paramètres qui représentent les savoirs partagés minimaux des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue ; mais l'accomplissement de ce contrat suppose qu'un certain nombre de ces paramètres soient renégociés au cours de l'entretien » (p. 95).

Pour ces auteurs, ce type d'entretien n'est pas la meilleure méthode du point de vue scientifique, néanmoins, les réponses des personnes interviewées sont souvent intéressantes

²⁰ Voir Annexe 7.

²¹ Les relances consistent à souligner, synthétiser, reformuler, demander une précision quant aux propos de l'interviewé. Blanchet, Bromberg et Urdapilleta (1991) expliquent que « les relances guident le discours, l'influencent dans son contenu et sont également susceptibles d'entraîner des modifications de l'opinion des interviewés dans certaines conditions expérimentales » (cités par Blanchet et Gotman, 1992, p.84). Six types de relances proposées par Blanchet & Gotman, 1992, pp.82-4.

car elles résultent d'un vécu personnel. En effet, les interactions existant dans ce genre de méthodes ne peuvent pas être reproduites lors de l'utilisation d'un questionnaire. De plus, les résultats obtenus sont parfois inattendus, ce qui a pour conséquence d'apporter une grande richesse à l'analyse. Ces différents aspects sont particulièrement propices à la recherche menée, c'est pourquoi l'entretien semi-directif s'est rapidement imposé comme la méthode la plus appropriée à ce travail de Bachelor.

Afin de ne pas perdre le fil de la discussion et surtout l'objectif de la tâche principale, un guide d'entretien a été conçu. Ce dernier a été établi et structuré selon les quatre axes évoqués dans la problématique, il est formé de questions qui sont les mêmes pour l'ensemble des interviews. Les quatre axes sont les suivants : l'emplacement de l'élève dans la salle de classe, la forme de travail employée (en groupe, en duo, individuellement, ...), la gestion du temps pour les tâches et l'adaptation des fiches. En ce qui concerne l'ordre des questions posées, il peut varier selon la personne interviewée et s'adapter aux réponses obtenues. Suivant la situation d'échange, l'ordre est donc modifié et certaines questions ne sont pas posées car le sujet y a répondu au préalable dans la discussion.

Enfin, cette méthode de recueil de données par entretien a des limites puisque l'interviewer risque d'influencer des réponses par ses propos. Toutefois, la liberté d'expression de cette méthode a l'avantage de s'adapter aux dires de la personne interviewée, l'aspect qui a été privilégié dans cette recherche.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Dans un premier temps, il est nécessaire d'établir un certain nombre de critères pour la sélection de l'échantillon. Dans une optique de démarche de compréhension, le but est de viser une certaine diversité dans le choix des sujets interrogés plutôt que la quantité. C'est pourquoi la sélection a été faite en fonction des enseignants ayant actuellement ou ayant eu un élève présentant un TDAH. Par souci de clarté, le sujet de ce travail de recherche a été discuté de manière informelle avec plusieurs enseignants du terrain afin de juger la cohérence

de la thématique. Un bon moyen de créer une liste de candidats potentiels pour les entretiens est de profiter des contacts établis durant les stages. Avant de les contacter, il est important de concevoir un courriel « type » permettant de donner le même contexte à tous les candidats et de garder une trace écrite.

Pour les entretiens, Giroux et Tremblay (2002) ont établi une marche à suivre composée de quatre étapes incontournables (p. 155). Pour la première, appelée « discussion d'accueil » (p. 155), il est question d'accueillir les personnes interviewées et de mettre en place un premier contact en échangeant quelques mots pour établir une situation propice aux échanges. Il s'agit également de demander l'autorisation de la personne pour enregistrer l'entretien ainsi que de signer le contrat de recherche²². Ces différents ajustements sont très importants et permettent à l'interlocuteur de comprendre que les entretiens sont enregistrés à des fins de retranscription, qu'ils sont anonymes et qu'ils seront détruits après l'analyse des données. Après cette introduction, la deuxième étape de l'entretien, « le démarrage de l'entrevue » (p. 156), peut débuter en veillant bien à prévenir l'interviewé de son commencement. La troisième étape est le « corps de l'entrevue » (p. 156), elle consiste en un certain nombre de questions issues du guide d'entretien. Dans cette phase, il est important de rebondir sur les dires de l'interlocuteur et d'avoir préparé des relances. Enfin, la dernière étape est « la clôture de l'entrevue » (p. 157), le chercheur remercie la personne interviewée tout en lui donnant l'occasion de compléter ses dires. Certains individus peuvent être stressés par le temps de questions, c'est pourquoi il peut être intéressant de ne pas arrêter l'enregistreur dans le cas où la personne se sent plus libre de parler sans avoir la pression du questionnaire. La durée moyenne prévue pour mener l'entretien est comprise entre 25 et 45 minutes.

²² Voir Annexe 8.

2.2.3 Échantillonnage

Étant donné la nature d'une recherche qualitative, il n'est pas nécessaire d'avoir un nombre élevé d'entretiens, c'est pourquoi le choix de réaliser cinq interviews s'est rapidement imposé.

Le tableau ci-dessous présente succinctement le profil des personnes interviewées, dans un souci du maintien de leur anonymat, les personnes interrogées seront nommées E1, E2, E3, E4 et E5.

Tableau 1 : Profil de la population

Enseignantes	Pourcentage	Degré d'enseignement	Nombre d'élèves	Années d'expérience	Remarques
E1	60 %	5-6 H	20	15 ans	Titulaire et en duo
E2	50 %	5-6 H	16	12 ans	Titulaire et en duo
E3	86 %	7-8 H	20	12 ans	Titulaire et en duo
E4	100 %	5-6 H	16	3 ans	Titulaire
E5	100 %	5-6 H	20	3 ans	Titulaire

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Dans le contexte de cette recherche, la transcription est l'action de reporter exactement les dialogues oraux provenant des entretiens. L'idée est d'avoir l'ensemble des éléments pertinents de l'entretien en vue d'une analyse précise ; les enregistrements sont donc entièrement transcrits. D'après Quivy et Van Campenhoudt (2010), cette phase de transcription est nécessaire. Le but premier étant d'avoir le matériel nécessaire pour l'analyse, mais aussi celui de rester le plus fidèle aux dires des personnes interviewées. Par ailleurs, certaines règles sont à établir dans la manière de transcrire les entretiens et ce, dans le but

de faciliter leur lecture. Premièrement, les questions sont mises en gras pour les distinguer des réponses. Deuxièmement, les lignes sont numérotées de cinq en cinq pour permettre au chercheur et au lecteur de mieux se repérer dans le texte. Troisièmement, certains raccourcis utilisés à l'oral sont modifiés pour une meilleure compréhension ainsi que par souci de clarté de la langue, par exemple la négation « ne ». Enfin, certains mots « parasites » et continueurs de discours sont supprimés comme euh, hein, d'accord, mhmh, pis, etc., ainsi que les ébauches abandonnées par les intervenantes, car elles n'apportent rien d'intéressant à l'analyse.

2.3.2 Traitement des données

Lors d'entretiens semi-directifs, la quantité de données recueillies est élevée. C'est pourquoi, en vue d'une analyse des données, il est utile de mettre en place une méthode afin de pouvoir dégager les éléments importants des textes. Selon Fortin (2010) :

dans l'analyse qualitative, on accumule une grande quantité de données. Les entrevues et le matériel audiovisuel produisent souvent des dizaines de pages de transcriptions [...] Toute cette information requiert de l'organisation, un examen critique et une analyse judicieuse. Le but de l'organisation des données consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manières compréhensibles (p. 457).

Pour Albarello (2012), « il va falloir passer ces multiples avis, opinions et représentations recueillies auprès des acteurs à travers des filtres de lecture. Il s'agit de "traiter" les données récoltées » (p. 96). Il s'agit donc de commencer à structurer l'analyse dès la transcription. En premier lieu, il est nécessaire de faire une relecture de l'ensemble des transcriptions. En deuxième lieu, il est judicieux de séparer le texte en fonction du thème abordé. L'utilisation d'un code couleur pour souligner la pertinence de certains propos peut être une stratégie efficace pour mettre en avant les points forts des réponses récoltées. Le but est de réutiliser plus tard ces verbatim afin d'appuyer certaines allégations de l'analyse.

2.3.3 Méthodes et analyse

Comme expliqué précédemment, les données récoltées lors des entretiens sont transcrites puis découpées et surlignées afin d'en mettre en exergue certains éléments. Il est désormais question d'étudier ces propos de manière plus précise, par exemple, des citations mettant directement en avant la pratique des personnes interviewées et pouvant conduire à la validation des hypothèses précitées. Une brève description du profil des enseignantes peut permettre la contextualisation de chacun des entretiens. Selon Fortin (2010), « les types de stratégies d'analyse ou de codification peuvent varier considérablement d'un chercheur à l'autre. Les catégories peuvent être prédéterminées, soit avant la collecte des données, soit pendant ou après la collecte des données » (p. 458). En vue d'organiser l'analyse, les résultats seront divisés en quatre axes pour permettre l'extraction des éléments les plus pertinents. L'un des objectifs est de regrouper les réponses afin de comparer les différentes visions des personnes interrogées. Pour finir, il est question d'organiser une synthèse composée d'un résumé des résultats afin de clore la phase d'analyse.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Retour sur les entretiens

Avant d'entrer pleinement dans l'analyse, il paraît important d'effectuer un retour sur les différents entretiens menés. Ceci afin d'établir le profit des intervenantes, tout en mettant en avant leur vision de la gestion d'un enfant ayant un TDAH dans leur classe.

E1 définit le TDAH comme :

E1 : le fait d'avoir envie d'être concentré, d'avoir envie de faire bien, d'avoir envie d'être attentif, mais de ne pas pouvoir. Comme si une force extérieure t'obligeait à faire autre chose. (I.19-21)

E1 : d'être toujours en mouvement. (I.79)

Les connaissances de E1 à ce sujet proviennent d'une part, de certains intervenants externes, comme les orthophonistes, les éducateurs, la Dresse Isabelle Brun²³, ainsi que les conférences auxquelles elle a participé, et d'autre part, des échanges avec les parents des élèves ayant ce trouble (I.24-27). E1 n'appréhende pas la présence d'un élève ayant un TDAH dans sa classe (I.75) et trouve que c'est une bonne chose que ces enfants soient intégrés dans une classe régulière (I.184). Néanmoins, E1 relève l'impact positif que peut avoir la prise de médicament (Ritaline®), notamment sur la concentration (I.170).

Quant à E2, elle décrit le TDAH comme :

E2 : un enfant qui a de la peine à se concentrer, qui est toujours perturbé par d'autres choses et en même temps qui est toujours agité. (I.24-26)

Ses connaissances viennent en grande partie de son expérience dans l'enseignement (I.28), de conférences sur le sujet, d'orthophonistes, d'ergothérapeutes, de collègues et de la Dresse Isabelle Brun (I.134-143). Comme E1, E2 n'a pas d'appréhensions face à la présence d'élèves

²³ Pédiatre installée à Boudry, formée en difficultés d'apprentissage, notamment le TDAH.

ayant un TDAH dans sa classe (I.58), est favorable à leur intégration dans des classes régulières à la condition qu'un diagnostic soit posé (I.171). Concernant la médication (Ritaline®), E2 partage le même avis que E1 (I.54-56). En ce qui concerne les manifestations du TDAH, E2 donne les caractéristiques suivantes : le manque de concentration, le temps de concentration et l'agitation à sa place (I.24-26).

Pour E3, le TDAH est défini comme :

E3 : une difficulté à rester concentré pour entendre et comprendre des explications, des consignes. À pouvoir rester sur sa chaise, sans manipuler, sans avoir l'esprit qui part (I.24-25, 27).

Elle a tout d'abord été informée sur le sujet par le biais de prospectus et de conférences (I.18-19). Ensuite, elle a entrepris des recherches personnelles (I.18) car elle est personnellement touchée par la thématique, étant maman d'un enfant ayant un TDAH. Ses connaissances se sont donc développées grâce aux apports des psychologues, lors des réseaux et avec les parents (I.41-44). E3 ressent la présence d'un élève ayant un TDAH dans sa classe comme une charge supplémentaire, une surcharge de travail et la nécessité de mettre en place des stratégies pour éviter un épuisement (I.49-61). Cependant, elle trouve bien que des élèves avec un TDAH soient intégrés dans des classes régulières, même s'il s'agit pour elle d'un défi à relever, puisque chaque élève a ses spécificités et qu'il est nécessaire de les connaître pour adapter son enseignement (I.71-72). De plus, elle préconise une bonne collaboration avec les parents (I.203) et soulève également les conséquences positives que peut avoir la prise d'un médicament (Ritaline®) (I.205).

E4 décrit l'enfant TDAH comme étant :

E4 : quelqu'un qui a besoin de bouger [...] quand ça ne se voit pas forcément et que c'est dans la tête, ben quelqu'un qui n'arrive pas forcément à se concentrer. (I.22-23)

Ses connaissances proviennent en premier lieu de sa formation à la HEP-BEJUNE, de discussions, de la télévision et des livres (I.14). En deuxième lieu, elle a pu acquérir des connaissances avec la pratique (I.36-37). E4 évoque la grande hétérogénéité entre ses élèves ayant un TDAH (I.39-40), le souci qu'elle a de répondre à leurs besoins, de mieux comprendre comment ça se passe dans leur tête afin de trouver des solutions adaptées (I.59-60). Elle

relève également l'impact d'une médication (Ritaline®) sur le comportement d'un élève qui lui avait spécifiquement demandé, lors d'un essai sans prise de médicament, de dire à sa maman qu'il lui fallait reprendre la Ritaline® (I.64-72). Par ailleurs, E4 est la première enseignante interviewée à pouvoir identifier une force, chez les élèves ayant un TDAH, qui est la suivante :

E4 : ça amène une certaine énergie dans la classe [...] ces enfants peuvent amener un peu d'énergie et de pep à la classe. (I.77-80)

Selon elle, l'intégration de ces élèves dans une classe régulière est positive :

E4 : du moment où ça n'entrave pas au bon, à la bonne ambiance de classe [...] ou du moment où les autres élèves n'en souffrent pas, où lui-même n'en souffre pas et que la maîtresse, elle, puisse enseigner et non être tout le temps derrière. (I.182-184)

Enfin pour E5, sa définition du TDAH est la suivante :

E5 : un élève un peu différent avec des troubles et qui a un besoin particulier de bouger. (I.19-20)

Ses connaissances découlent de sa formation à la HEP-BEJUNE (I.29), puis de sa pratique en tant qu'enseignante (I.36-40), d'échanges avec des collègues, de lectures, de vidéo et du service éducatif (I.166-167). La présence d'un élève ayant un TDAH dans sa classe n'est pas un problème pour E5 (I.62-63). De plus, elle explique que son élève était très intelligent, mais qu'il avait fallu mettre en place des adaptations pour le remarquer (I.79-81). Enfin, E5 préconise une grande liberté de mouvement :

E5 : si je devais recommander quelque chose, c'est laisser les enfants bouger dans une classe, parce que je trouve que ça règle pas mal de problèmes et que finalement ça peut convenir à tous les enfants, TDAH ou pas. (I.170-173)

3.2 Analyse thématique

Ce chapitre concerne l'analyse des quatre dispositifs de différenciation abordés dans la méthodologie (la gestion du temps, l'organisation spatiale de la classe, les fiches et les tâches ainsi que la forme de travail) qui ont servi de piliers pour la construction de l'entretien ainsi que de fil conducteur pour l'analyse.

3.2.1 La gestion du temps

La gestion du temps de travail d'un élève ayant un TDAH est souvent adaptée en fonction de son trouble et de ses besoins particuliers :

E3 : prévoir du temps à disposition, à peu près un quart en plus. (I.148-149)

En effet, comme E3, E1, E2 et E4 s'accordent à dire qu'elles lui laissent du temps supplémentaire selon la tâche demandée. Toutefois, à leurs yeux, le travail en ateliers permet une gestion individuelle du temps de travail et donne l'opportunité d'éliminer certaines inégalités du point de vue des apprentissages. Concernant les évaluations, E1, E2, E3 et E4 optent pour une réduction de la quantité de questions ou du temps supplémentaire afin de permettre à l'élève de répondre aux objectifs visés.

Le séquençage du temps de travail est aussi décrit par E4 et E5 en lien direct avec la durée de concentration qui est relativement restreinte chez un élève ayant un TDAH. De plus, il est aussi question d'entrecouper ses moments de travail avec des pauses pour lui permettre d'être à nouveau concentré dans sa tâche. Anciaux et al. (2013) déclarent : « nous apprenons à l'enfant à bien gérer son rythme de travail (avoir une bonne alternance entre les moments d'études et de détente, entreprendre des pauses fréquentes mais de courte durée » (p. 36). E4 parle de cette alternance entre moments de travail « soutenus » (10 minutes) entrecoupés de pauses (cinq minutes) de lecture par exemple. E1, E2, E4 et E5 préconisent également des pauses en mouvement (Brain Gym, gestion mentale, ...) qui semblent convenir à l'ensemble de la classe. D'après E5, il s'agit de donner l'opportunité à l'élève de bouger, c'est pourquoi elle avait mis en place le système du bouton « pause », que l'élève pouvait exposer à tout moment, et qui signifiait qu'il avait besoin d'une pause :

E5 : « à ce moment-là, je savais qu'il avait besoin de faire une pause et puis qu'il allait faire autre chose un moment. (I.124-125)

Le but de E3 est de faire bouger ses élèves tout en continuant son programme :

E3 : j'utilise le chant et les répétitions de chant, régulièrement pour les faire se mettre debout. Je leur raconte aussi des histoires qu'ils aient juste à se concentrer sur ce que je dis, des moments de détente. (I.302-304)

L'emploi d'un *Time Timer* est souvent évoqué et son efficacité en fait un outil vivement recommandé par E1, E2, E3 et E4. D'après Grand (2012), il s'agit d'« une sorte d'horloge qui ne donne pas l'heure, mais qui permet le décompte du temps, matérialisé par une partie rouge mobile » (p. 91). Le *Time Timer* permet donc à l'élève de voir le temps s'écouler et de savoir

exactement combien il lui en reste à disposition pour réaliser une tâche. Pour E2, il peut même être source de motivation, stimuler les élèves à travailler plus vite :

E2 : je mets le *Time Timer* et je le motive, mais pas plus de 10 minutes. (I.248-249)

En ce qui concerne le déroulement d'une journée scolaire pour un élève ayant un TDAH, Causse (2013) préconise d'« organiser sa journée en étapes-clés auxquelles il pourra se reporter » (p. 110). La mise en place d'un « menu du jour » est décrite par les cinq enseignantes et ses effets positifs se ressentent également chez l'enseignant ainsi que l'ensemble de la classe.

E4 : J'ai dû mettre un plan au tableau de la journée, pour le rassurer et finalement je vois que c'est bien pour tout le monde, même pour moi. (I.202-204)

Le « menu du jour » a pour rôle de structurer la journée en différentes phases. Il est affiché à un endroit visible, souvent au tableau, et permet aux élèves de suivre l'avancement dans le programme au gré des leçons. Cependant, pour E1, l'utilisation du « menu du jour » n'est pas nécessaire quotidiennement pour l'entier de sa classe, contrairement à son élève ayant un TDAH :

E1 : il a tous les jours son petit menu du jour. Pour qu'il sache un peu où il en est [...]. C'est important pour qu'il puisse se repérer dans le temps (I.215-217)

3.2.2 L'organisation spatiale de la salle de classe

Un des premiers facteurs automatiquement abordé, lorsque la thématique de la gestion d'un élève ayant un TDAH est exposée aux enseignantes interrogées, est la manière dont elles ont organisé leur salle de classe. En effet, les cinq enseignantes les ont organisées de diverses manières : rangs de tables face au tableau pour E1 et E3, en îlots pour E2 et enfin, en classes semi-flexibles chez E4 et E5. Ce système consiste à mettre à disposition des élèves différentes assises (chaises basses ou hautes, coussins, ballons, tapis, ...), divers plans de travail (tables basses ou hautes, banquettes, sol, ...) plusieurs coins (coin de maths, français, géo, histoire, ...) et à leur laisser choisir le lieu qui leur correspond pour un travail donné. L'objectif des classes semi-flexibles est de permettre aux élèves de travailler dans des conditions favorisant leurs apprentissages, un endroit où ils se sentent bien pour apprendre. Selon Bossis *et al.*,

(2015) « chacun devient libre de circuler au sein de la classe dans des espaces aménagés par l'enseignant et qui respectent les besoins moteurs, sensoriel, affectifs, relationnels et cognitifs des plus jeunes » (p. 16).

En ce qui concerne la place attribuée à l'élève, Grand (2012) conseille de « placer l'enfant à l'avant de la classe, à côté du maître, afin qu'il soit moins distrait et moins attiré par ce qui se passe autour de lui » (p. 88). En effet, les enseignantes expliquent placer, souvent inconsciemment, l'élève à proximité de leur bureau ou près d'elles à sa demande. Ces dernières affirment :

E5 : assez proche de moi pour l'avoir à l'œil (I.327)

E2 : plus près de moi, du bureau et en général, face au tableau, qu'il ait l'une des meilleures places quand même (I.270-271)

E4 : il a choisi la place pile en face de mon bureau donc sa table est collée à mon bureau, là il s'y sent bien (I.276-277)

Elles s'accordent toutes à dire que le besoin de bouger de l'enfant ayant un TDAH demande un certain espace et donc qu'il faut qu'il soit parfois seul à une table ou à côté d'un(e) camarade calme et studieux(se). E1 fonctionne ainsi et justifie son choix en disant :

E1 : ils ont besoin d'avoir leur espace et de pouvoir étaler toutes leurs affaires sans envahir quelqu'un, sans avoir l'impression d'être envahi. (I.162-163)

La manière de fonctionner de E2 est un peu différente, puisque qu'elle propose à l'élève d'être seul sans lui imposer un placement précis et insiste :

E2 : seul, parce qu'il le demande en général. (I.271)

E2 a relevé la nécessité de réduire la quantité d'objets sur la place de travail de l'élève (I.110-111). Son témoignage confirme les dires de Celestin-Westreich et Celestin (2014) qui disent : « On prendra le soin de dégager la table de travail de l'enfant TDAH, en enlevant tout accessoire non pertinent à la matière en cours » (p. 239). E4, quant à elle, a même eu l'idée d'attacher certaines choses, comme son crayon et sa gomme, pour éviter qu'ils ne tombent ou que l'élève ne les retrouve plus (I.98-104).

3.2.3 Les fiches, les tâches

Selon Falardeau (1992), « il faut alors réduire sa charge de travail selon ses capacités, sans pour autant le défavoriser dans ses apprentissages » (p. 107).

La diminution de la quantité de travail donnée à l'élève est une adaptation régulièrement employée par E1, E2, E3 et E4. Effectivement, réduire la charge de travail, par exemple la quantité de devoirs, le nombre de questions ou de mots à apprendre, favorise la qualité des apprentissages travaillés. De plus, la reformulation des consignes est un point que relèvent E1 et E3 comme étant nécessaire à la bonne compréhension de l'élève. En effet, il est important de s'assurer que l'élève ait bien compris une donnée en la faisant reformuler par un tiers.

La mise en page des fiches n'est pas automatiquement évoquée par les enseignantes, qui ne l'adaptent pas particulièrement aux besoins de l'élève. E2 explique :

E2 : je n'adapte pas toutes les feuilles, bien sûr que non, mais je prends une feuille blanche si jamais et je lui cache les autres exercices pour qu'il se concentre. (I.284-285)

E3 dit ajuster la mise en page en modifiant la taille des fiches lors des évaluations, préférant un format A3, ou en agrandissant la police d'écriture (I.381-383). Il en va de même pour E4, qui met toujours un titre, aère le texte et souligne les éléments importants de la consigne (I.306 & 316). De plus, elle ajoute :

E4 : réduire le travail, ouais vraiment aller à l'essentiel, utiliser d'autres moyens pour canaliser son attention, comme un iPad ou un ordinateur pour écrire par exemple. (I.120-121)

Effectivement, elle soulève l'importance des supports supplémentaires qui permettent aussi à certains élèves de dépasser leurs difficultés pour atteindre plus facilement les apprentissages visés. L'ensemble des enseignantes interrogées disent toujours laisser la possibilité aux élèves d'utiliser leurs références lors des moments de travail ou durant une évaluation. E1 explique improviser et inventer du matériel adapté à une activité spécifique pour en faciliter sa réalisation (I.343-346). Une option employée par E5 est de se référer aux degrés inférieurs en utilisant la dictée à l'adulte avec son élève de 6^e (I.357-358) ou, de faire comme E2, qui réutilise des fiches de degrés précédents (I.303-304).

D'après E3, les élèves ayant un TDAH ressentent souvent le besoin de manipuler des objets pour se concentrer ou de passer par la manipulation pour comprendre une tâche en entrant activement dans les apprentissages (I.27). Selon Grand (2012) il s'agit de « le rendre actif, le faire participer, agir, manipuler » (p. 89). *A contrario*, E4 raconte que la petite balle antistress donnée à son élève peut parfois avoir des retombées négatives selon son humeur et qu'il est important de prendre en compte la variabilité du comportement (I.129-130).

3.2.4 La forme de travail

L'ensemble des enseignantes interrogées décrivent la variation des formes de travail comme positives au développement des élèves, et particulièrement pour un élève avec un TDAH. Ces dernières diversifient les configurations de travail le plus souvent possible. Elles citent le travail individuel, en plénum, en groupe, en îlots, en dyade, en ateliers et aussi seul avec l'enseignante. L'objectif visé est d'éviter la monotonie et de favoriser la motivation des élèves. Le travail en ateliers permet également d'exercer les capacités transversales présentées par le PER²⁴. E1 met en place des ateliers chaque mercredi, effectuant un tournus lui donnant l'occasion de revoir ou d'approfondir diverses notions en petits groupes (I.389-395). E2 note que les élèves ont l'impression de moins travailler grâce au côté ludique de ce système, réelle source de motivation (I.340-342).

Lorsque E3 utilise les ateliers, elle s'arrange toujours pour que l'élève ayant un TDAH commence par le travail à l'ordinateur ou l'activité manuelle plutôt que par une fiche, qui lui prendra beaucoup plus de temps (I.456-459). Pour E4, les ateliers sont très bénéfiques aux apprentissages de l'ensemble des élèves :

²⁴ Acronyme du Plan d'études romand (<https://www.plandetudes.ch/web/quest/pg2-ct>).

E4 : je trouve important la communication, la collaboration, la confrontation à l'autre, et puis je trouve aussi important de pouvoir collaborer avec n'importe qui dans la classe, pour que tout le monde puisse s'accepter, l'entraide (I.346-348)

E4 lie son choix au manque d'activités physiques hors du cadre scolaire (I.368-369) et note le besoin qu'ont les élèves hyperactifs de bouger (I.377-378). Les ateliers répondent à ces critères, car ils permettent d'être toujours actif et en mouvement. E5 pour qui l'enseignement frontal ne correspondait pas s'est naturellement dirigée vers les ateliers, ces derniers répondent aux besoins de chacun, sont ludiques et développent l'autonomie (I.406-410). Elle explique aussi que certains ateliers sont facultatifs, plutôt destinés aux élèves avancés²⁵ :

E5 : les enfants font le travail qu'ils veulent à quel moment ils veulent tout en sachant qu'ils devront avoir tout fait à la fin (I.401-402)

En ce qui concerne la formation des groupes, elle varie d'une enseignante à l'autre :

E2 : soit j'impose, soit ils sont libres, soit c'est un petit jeu, le hasard qui fait qu'ils tombent ensemble. (I.324-325)

E2 : ceux qui ont un peu plus de peine, je vais les mettre avec des enfants qu'ont plus de facilité pour que ça les pousse en avant (I.328-329)

E1 : mon souci, quand on fait des groupes très homogènes, c'est que, finalement, je reste toujours vers le même groupe (I.378-379).

E1 choisit de former des groupes plutôt hétérogènes en veillant toujours à ce qu'il y ait un meneur, capable de tirer son groupe vers l'avant (I.372-379). E4 tient compte de l'entente entre ses élèves (I.363-365). En général, E5 place l'élève ayant un TDAH avec des élèves calmes qui pourront l'aider à se concentrer, mais dans le cas d'une recherche, elle favorisera l'homogénéité de niveau (I.381-385).

Selon Falardeau (1992), « l'utilisation de l'ordinateur est une bonne façon de faire travailler ces enfants. Et plus les programmes seront vivants et colorés, plus l'enfant hyperactif

²⁵ Différenciation au niveau des processus expliqués par Caron (2008).

y réagira positivement » (p. 108). E3 est en adéquation avec cette théorie et explique que ces élèves aiment particulièrement travailler avec les outils TICE (I.258-261).

Les casques anti-bruit semblent être une solution au besoin d'isolement des élèves ayant un TDAH. Effectivement, leur difficulté à se concentrer ajoutée à leur comportement agité peuvent entraver la concentration de leurs camarades et sont deux facteurs importants à prendre en compte. Précédemment, le besoin d'espace avait été évoqué par E1 (I.93-95) et désormais, le besoin de calme, voire de silence, semble être aussi un élément nécessaire au développement des apprentissages. Par moment, le besoin d'isolement semble être indispensable à l'élève et nécessaire au bien-être du reste de la classe.

E1 : se mettre dans sa bulle et ça, ça lui permet de se concentrer et de se focaliser sur son travail et pas sur toutes les choses qui l'entourent (I.159-161)

Le comportement turbulent que peut avoir un élève ayant un TDAH pousse parfois E1, E2, E4 et E5 à l'isoler. E1 relate le comportement d'un élève très excité, impossible à canaliser, qu'elle devait envoyer travailler dans le corridor, laissant la porte de la classe ouverte (I.405-409). L'isolement de l'élève ayant un TDAH est abordé de manière détournée par E2 qui ajoute que ce besoin d'isolement est également présent chez les autres élèves :

E2 : soit parce qu'il perturbe, ou qu'il n'arrive pas à se concentrer, mais je ne vais jamais l'isoler en lui disant que c'est pour le punir, c'est juste, je tourne ça dans l'autre sens. C'est pour l'aider à se concentrer, justement (I.348-350)

Enfin, pour E4 et E5, le besoin d'isolement est souvent exprimé par l'élève lui-même s'il n'a pas déjà été suggéré.

3.2.5 Retour sur la théorie

Dans ce sous-chapitre, il est question de mettre l'accent sur les liens entre les différentes théories répertoriées dans la problématique et l'analyse des données réalisée ci-dessus.

Comme précédemment développé dans la problématique, les besoins spécifiques des élèves ayant un TDAH sont divers et varient d'un enfant à l'autre. Il est donc important de détecter au plus vite les difficultés rencontrées par ce dernier afin d'adapter au mieux son environnement et d'éviter l'accumulation d'un retard dans la progression de ses

apprentissages. Des recherches littéraires sont ressortis différents types d'adaptations : connaître le trouble, aménager l'environnement, ajuster le temps et la quantité de travail. C'est sur ces propositions que les entretiens ont été construits : une première partie orientée sur les connaissances liées au TDAH et une deuxième divisée en quatre axes : le temps, la salle de classe, les fiches ainsi que les tâches et enfin les formes de travail.

En premier lieu, revenons sur le degré de connaissances du TDAH des enseignantes interrogées. Nous constatons que les caractéristiques liées à ce trouble ne sont pas entièrement claires pour E1, E2 et E5, qui ont de la peine à en donner une définition complète. Néanmoins, les caractéristiques sont rapidement listées lorsque les enseignantes se remémorent le comportement d'un élève qui les a marquées. Causse (2013) et Falardeau (1992) recommandent de bien connaître ce trouble afin d'adapter son enseignement en fonction des spécificités de l'élève. En effet, E4 relève son besoin de comprendre le fonctionnement de l'élève et de l'observer pour trouver des solutions adaptées ; son objectif est de le placer dans un environnement où il se sent bien (I.56-57) et elle conseille d'éviter la stigmatisation (I.169-172).

En deuxième lieu, reprenons les quatre types d'adaptations exposés ci-dessus. Tout d'abord, Compernelle et Doreleijers (2004) et Causse (2013) conseillent d'organiser un espace neutre, d'éviter les sources de distraction et de placer l'élève à un endroit stratégique dans la classe. Cette première adaptation liée à l'environnement est employée par l'ensemble des enseignantes interrogées. E3 relate le comportement d'un élève qui se retournait constamment et qu'elle avait finalement placé au fond de la classe contre le mur (I.359-360). Pour E1 et E3, le placement de l'élève est judicieusement réfléchi et le plan de classe est fait en partie en fonction de lui. Enfin, d'après E2 et E4, le besoin d'isolement est souvent demandé par l'élève et lui permet de se recentrer sur lui-même afin de mieux se concentrer. Ainsi donc, toutes les adaptations citées par Causse (2013) sont mises en place, hormis la neutralité de l'environnement qui n'a pas été mentionné.

Selon Celestin-Westreich et Celestin (2014), « réaménager le temps d'études de l'enfant TDAH en des séquences brèves permet de contourner ses fluctuations attentionnelles et stimule une concentration maximale aux moments d'apprentissage focalisé » (p. 237). En effet, il est difficile pour l'enfant ayant un TDAH d'organiser et gérer judicieusement son temps de travail, ce qui péjore ses apprentissages. Causse (2013) préconise de structurer ses journées en étapes-clés et de diminuer son temps de travail en l'entrecoupant de pauses. Ces adaptations sont reprises par l'ensemble des enseignantes interrogées, mais plus particulièrement par E4 et E5. Leur système de classe semi-flexible offre encore plus de souplesse pour une gestion individuelle du temps de travail. D'après E5, l'un des aspects positifs qu'apporte cette méthode de travail est d'amener l'élève à gagner en autonomie (I.374-375).

E1, E2, E3 et E4 adaptent la quantité de travail en retirant les tâches superflues, en allant à l'essentiel. Grand (2012) préconise des activités entraînant l'élève à être actif dans ses apprentissages en passant par la manipulation, par exemple (p. 89). Effectivement, le besoin de manipuler est souvent présenté par E3 et E4 comme permettant à certains élèves de se canaliser et ainsi de mieux se concentrer.

Enfin, la gestion des formes de travail est étroitement liée à celle des fiches et des tâches. L'enfant ayant un TDAH a besoin de bouger et donc d'avoir un enseignant et un contexte de classe dynamiques lui permettant d'être actif et motivé. D'après Falardeau (1992), « plus l'enseignement est vivant et animé, plus l'enfant y prêtera attention » (p. 107). Étonnamment, aucune interviewée n'a relevé l'impact que peut avoir le charisme de l'enseignant. Un autre élément peu développé est la valorisation de l'élève dans ses apprentissages afin de pallier le manque de confiance en soi. Cet élément est décrit uniquement par E4 (I.80-83), mais théorisé par Compennolle et Doreleijers (2004). Finalement, le système des ateliers, utilisé par toutes les enseignantes, permet d'éviter la monotonie d'un enseignement frontal, de gérer et de varier les formes de travail grâce à un cadre en mouvement.

Conclusion

Au début de cette recherche, nous nous sommes interrogée sur les adaptations spécifiques liées au TDAH mises en place par des enseignantes du cycle 2. Les lectures réalisées ont mis en exergue une série non-exhaustive d'adaptations, classifiées ensuite en quatre types : la gestion du temps de travail, l'organisation spatiale de la salle de classe, la gestion des fiches ainsi que des tâches, et enfin les différentes formes de travail. La différenciation pédagogique est donc la notion centrale guidant ce mémoire et les cinq entretiens menés ont permis de vérifier les hypothèses émises au chapitre 1.3.2.

Les témoignages des enseignantes interviewées infirment en partie la première hypothèse : les enseignants ne sont pas au fait des spécificités liées au TDAH. Au chapitre 1.1.2, nous avons évoqué que les éventuelles lacunes des enseignants seraient en lien avec leur formation initiale, antérieure à la création de la HEP-BEJUNE. En effet, les connaissances liées à la thématique du TDAH des deux enseignantes fraîchement diplômées (E4 et E5) ont été grandement étayées lors des cours de pédagogie spécialisée donnés en formation initiale à la HEP-BEJUNE. À l'inverse, les savoirs des trois autres enseignantes ont majoritairement été alimentés par des recherches personnelles et l'expérience professionnelle. Les enseignantes interrogées sont bien renseignées sur ce trouble et les spécificités qui en découlent. Néanmoins, elles ont eu de la difficulté à formuler une définition claire, précise et concise du TDAH. Ces différents résultats prouvent les bienfaits de la formation actuelle prodiguée par la HEP-BEJUNE, mais également des recherches personnelles et de la formation continue.

La deuxième hypothèse – la présence d'un élève ayant un TDAH dans une classe amène les enseignants à adapter leur enseignement – a été confirmée par les cinq enseignantes interrogées. Celles-ci modifient leur manière d'enseigner en fonction des particularités présentes dans la classe. Les adaptations pédagogiques sont majoritairement mises en place afin de répondre adéquatement au manque d'attention et au besoin excessif

de bouger lié à l'hyperactivité. Ces ajustements didactiques sont choisis en fonction des besoins spécifiques de l'élève et peuvent avoir une incidence sur le contexte de classe. Comme l'exige le SEO, offrir une égalité des chances au niveau des apprentissages est primordial et les adaptations pédagogiques y contribuent.

Dans la même optique, la troisième hypothèse – les enseignants cherchent à adapter leur enseignement en fonction de leurs observations et des besoins manifestés par un élève ayant un TDAH – a été validée lors des cinq entretiens. Effectivement, les enseignantes interviewées mettent en avant les besoins d'espace, de temps, d'isolement ou de variation. Le travail en ateliers utilisé par les cinq enseignantes est un exemple précis d'adaptation répondant à ces quatre besoins et est bénéfique à tous les élèves. D'autres adaptations, initialement destinées au TDAH comme le *Time Timer* ou les *Pamirs*, conviennent également à l'ensemble de la classe et se sont donc ancrées dans la pratique des enseignantes. En général, les adaptations qui font appel au mouvement (Brain Gym) favorisent la concentration de toute la classe.

Enfin, la dernière hypothèse – les adaptations pédagogiques préconisées par les spécialistes du TDAH sont en partie mises en place par les enseignants – particulièrement liée à la question de recherche, a été majoritairement confirmée par les témoignages. Seuls certains conseils de Causse (2013), Falardeau (1992) et Celestin-Westreich et Celestin (2014) n'ont pas été adoptés. Effectivement, aucune des enseignantes interrogées ne mentionne la neutralité de la salle de classe, l'affichage de pancartes très colorées ou l'apprentissage par observation et expérimentations.

Quant à la question de recherche « quelles sont les adaptations pédagogiques mises en place par les enseignants, en classe, pour aider les élèves ayant un TDAH ? », la mise en lien de la théorie issue de la littérature avec la pratique des cinq enseignantes interrogées a permis de mettre en exergue les pistes suivantes :

- utiliser des supports visuels permet de se structurer et de se repérer dans le temps (un programme de la journée affiché, un *Time Timer*) ;
- laisser plus de temps pour mener une tâche ou laisser le temps dont l'élève a besoin ;
- entrecouper les moments d'apprentissages avec des courtes pauses (environ 5 à 10 minutes) ;
- placer l'élève seul à une table, à l'avant de la classe ou à côté d'un(e) camarade calme ;
- se positionner à proximité de l'élève pour maintenir ou attirer son attention ;
- proposer une isolation temporaire à l'élève pour qu'il se recentre sur lui-même ;
- réduire la quantité de travail (exercices, devoirs, ...) ;
- préférer une mise en page aérée pour les fiches ;
- varier les formes de travail (individuel, dyade, groupe, plénum, ...) ;
- former des groupes hétérogènes pour exercer l'entraide et homogènes pour travailler par niveau de difficulté ou de facilité ;
- utiliser les TICE ;
- rendre l'enseignement dynamique en offrant la possibilité de bouger.

Nous tenons également à recommander les pistes suivantes :

- féliciter l'élève dans ses réussites ;
- l'encourager à surmonter ses difficultés.

Ces dernières sont en lien avec le manque d'estime de soi, souvent présent chez les élèves ayant un TDAH. La collaboration entre l'enseignant titulaire et les différents acteurs du système éducatif (Cf. chapitre 1.2.2.3) a peu été mentionnée lors des entretiens. En effet, le travail collaboratif avec le Service socio-éducatif, les orthophonistes, les ergothérapeutes ou d'autres acteurs de l'enseignement spécialisé n'a été évoqué que rarement. Néanmoins, quatre enseignantes ont souligné la mise en place de mesures BEP²⁶, sans en expliquer les tenants et les aboutissants. Il serait donc intéressant de préciser les trois notions suivantes : le manque

²⁶ Acronyme de Besoins éducatifs particuliers.

d'estime de soi, la collaboration interprofessionnelle et la mise en place de mesures BEP à l'aide de projets pédagogiques personnalisés, qui pourraient être approfondies au travers d'un prochain mémoire.

Autoévaluation critique de la démarche

Lors de ce mémoire, le respect de la trame, la gestion du temps et de l'échéancier ont été une source de préoccupations, mais également de motivation à relever ce défi. En effet, développer une certaine organisation était primordial au bon déroulement de cette dernière année de formation, particulièrement chargée au niveau de la pratique professionnelle. Effectivement, il a été question de mener de front divers travaux, deux remplacements, des entretiens avec des parents d'élèves, un travail externe à 30% en plus de ce mémoire. Les entretiens menés lors de cette recherche nous ont permis de développer des compétences liées aux interactions sociales, notamment en écoutant activement et en reformulant les propos de nos interlocutrices. L'objectif était de les amener à préciser leur pensée sans les influencer par nos propos. Une difficulté rencontrée a été d'exposer ou de relever des faits avec objectivité sans porter de jugement. Finalement, la rédaction de ce mémoire nous a permis de développer un lexique précis ainsi que d'accroître nos connaissances se rapportant au TDAH.

Concernant les limites de ce travail, elles méritent d'être relevées afin de les approfondir dans le futur. Une des limites concerne le temps à disposition. Il est vrai qu'un délai plus long aurait permis la réalisation de plus d'entretiens. En outre, il serait intéressant de vérifier les résultats au travers d'un questionnaire distribué à large échelle pour confirmer les dires des cinq enseignantes. Ces deux mesures permettraient d'obtenir des résultats plus représentatifs de la réalité du terrain. Une autre limite est la focalisation de cette recherche sur les enseignants du cycle 2. L'avis des autres intervenants du système éducatif, qui ont un rôle de référence pour les enseignants, pourrait préciser la notion de collaboration évoquée au chapitre 1.2.2.3.

Concernant le choix du sujet, nous pouvons confirmer que cette thématique sera pertinente pour notre future pratique et nous permettra de répondre plus adéquatement aux besoins d'un élève ayant un TDAH. De plus, les diverses préconisations des auteurs, ajoutées aux adaptations adoptées sur le terrain par les enseignantes s'avèrent également transférables à d'autres troubles des apprentissages. Enfin, les résultats obtenus au terme de ce travail nous permettent d'affirmer que l'efficacité des adaptations proposées varie selon les caractéristiques de l'élève. Pour finir, il faut garder à l'esprit que chaque individu est unique et que les particularités qui le caractérisent varient selon le contexte dans lequel il se trouve. Ceci démontre la complexité de trouver des adaptations universelles ; fonctionner au cas par cas est donc le meilleur moyen de répondre aux besoins d'un élève ayant un TDAH.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck.
- Anciaux, V., de Cartier, P., de Hemptinne, D., de Schaetzen, S., Laporte, N. (2013). *L'hyperactivité (TDA/H) : Les prises en charge neuropsychologique et psychoéducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Belmont, B., Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : CTNERHI.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches qualitatives, 1-18.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Ed. Nathan.
- Boissonnade, R., & Schertenleib, G.-A. (2017). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse/outils de collecte et d'analyse de données. L'entretien : notes du cours 3 [Présentation PowerPoint]*.
- Bossis, J., Dumas, C., Livérato, C., Méjean, C. (2015). *Aménager les espaces pour mieux apprendre. À l'école de la bienveillance*. Paris : Retz.
- Boutin, G., Bessette, L. (2009). *Élèves en difficulté en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Montréal : AMS.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal : Les éditions de La Chenelière.
- Causse, C. (2013). *Les enfants hyperactifs*. Monaco : Alpen éditions.
- Celestin-Westreich, S., Celestin, L.-P. (2014). *Enfant hyperactif, inattentif ? Faire FACE au TDAH en famille et à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Chappuis, C. (2016). *Guide des formations à l'enseignement*. Haute École Pédagogique - BEJUNE. Delémont : Pessor SA.
- Collectif Larousse. (2012). *Le petit Larousse illustré 2012*. Paris : Larousse.
- Compernelle, T., Doreleijers, T., (2004). *Du calme ! Comprendre et gérer l'enfant hyperactif*. Québec : De Boeck.
- Falardeau, G. (1992). *Les enfants hyperactifs et lunatiques. Comment les aider*. Québec : Le jour.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthode quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chênevière éducation.
- Frances, A., Ross, R. (1996). *DSM-IV Cas cliniques*. Paris : Masson.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2004). *Les enquêtes sociologiques*. Paris : Amand Colin.
- Giroud, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Saint-Laurent : Renouveau Pédagogique.
- Grand, C. (2012). *Un projet pour... prendre en charge les troubles des apprentissages*. Paris : Delagrave.

- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Les éditions de La Chenelière.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 115, 111-142.
- Medzegue M'Akuè, J.-J. (2009). *La méthodologie documentaire comme base d'un travail scientifique*. Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Montrouge : ESF éditeur.
- Mucchielli, A. & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. & Paillé, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Roskam, I., De Mahieu, P., Yansenne, L., Platteuw, S. (2014). *Tdah à l'école : petite histoire d'une inclusion*. France : Le petit A.N.A.E.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Shapiro, L. (2014). *Quand un enfant vit avec un TDAH*. Québec : La Boîte à Livres.
- Trchsel, N. (2016). *Pédagogie spécialisée et inclusion scolaire : notes du cours 7-8* [Présentation PowerPoint].
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Les éditions de La Chenelière.

Webographie

- Centre national de ressources textuelles et lexicales, CNRS-ATILF. (2017). *Lexicographie-entretien*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/entretien>
- Confédération suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html#a8> et <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html#a62>
- Confédération suisse. (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques. (2002). *Plan d'études romand*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2018). *Degré primaire : Objectifs pédagogiques et organisation de l'enseignement*. Repéré à <http://systemeeducatif.educa.ch/fr/degre-primaire>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2017). *Effectif des classes*. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/15485.php>

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2017). *Le système éducatif suisse. Enquêtes auprès des cantons (2016-2017)*. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/15827.php>
- Hétérogénéité des élèves. (s. d.). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Hétérogénéité_des_élèves)
- Nation Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948*. Repéré à <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Peuker, M. (2017). *La santé des enseignants se détériore, 40% d'entre eux seraient en burn-out*. Repéré à <https://www.rts.ch/info/suisse/8831617-la-sante-des-enseignants-se-deteriore-40-d-entre-eux-seraient-en-burn-out.html>
- République du canton de Neuchâtel. (2013). *Missions du service de l'enseignement obligatoire (SEO) du 16 mai 2013*. Repéré à <https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/Pages/accueil.aspx>
- Service d'enseignement obligatoire (SEO), *Missions du service de l'enseignement obligatoire dès le 16 mai 2013*. Repéré à <https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/Pages/accueil.aspx>
- Syndicat des enseignants romands. (2018). *Code de déontologie des enseignants adhérents du SER du 25 mai 2018*. Repéré à <http://www.le-ser.ch/content/le-code-de-déontologie>
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux du 5 au 9 mars 1990*. Repéré à http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF
- UNESCO. (1994). *La déclaration de Salamanque. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité du 7 au 10 juin 1994*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

Annexes

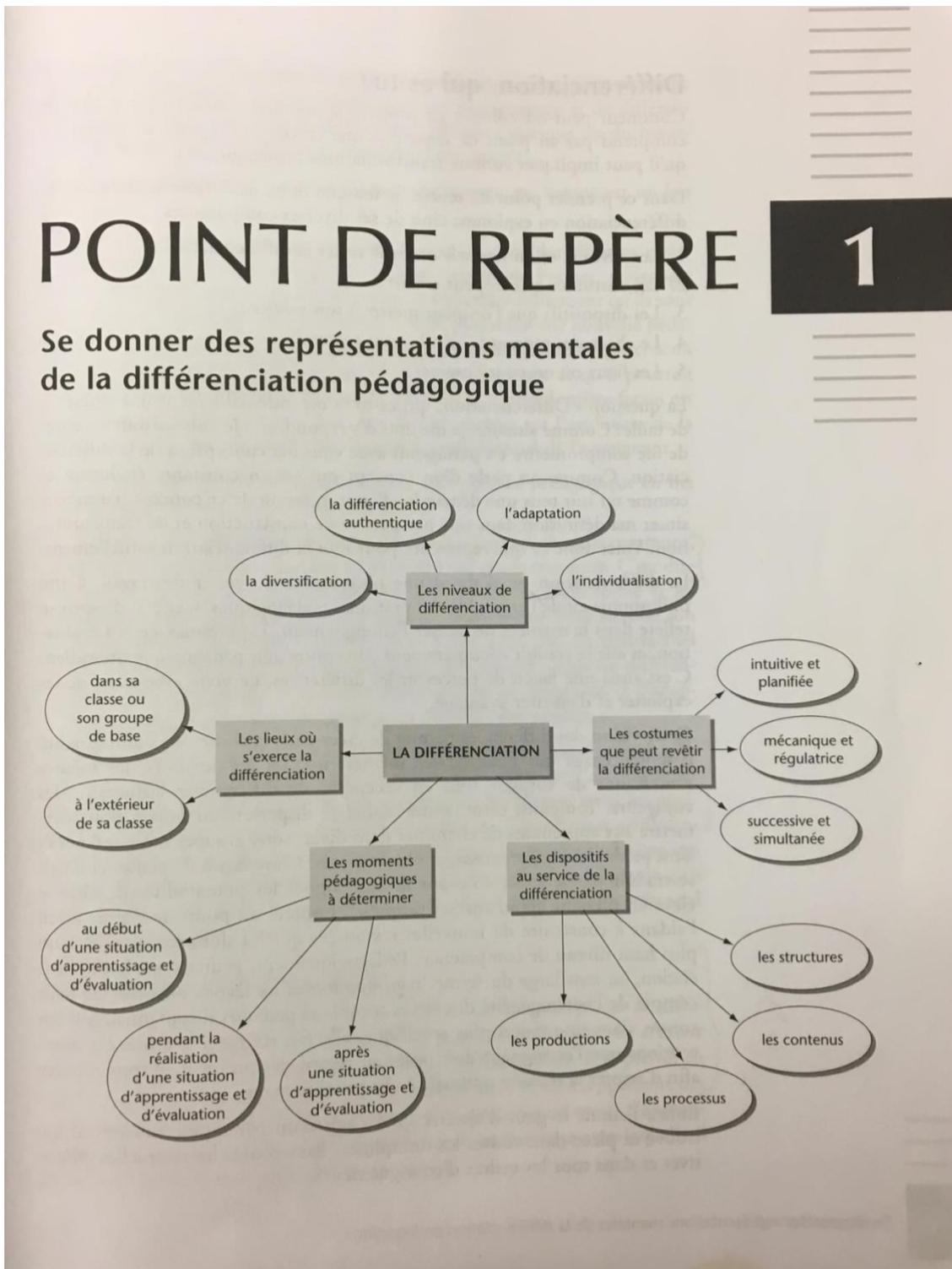
Annexe 1 : critères diagnostiques du DSM-IV pour le TDAH

Frances & Ross (1996). Tableau de Goupil (2007, p.135).

Critères diagnostiques du DSM-IV pour le Trouble Déficit de l'attention/hyperactivité
<p>A. Présence soit de (1), soit de (2) :</p> <p>(1) six des symptômes suivants d'inattention (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :</p> <p>Inattention</p> <ul style="list-style-type: none">a) souvent, ne parvient pas à prêter attention aux détails, ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activitésb) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeuxc) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellementd) souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (cela n'est pas dû à un comportement d'opposition, ni à une incapacité à comprendre les consignes)e) a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activitésf) souvent, évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (comme le travail scolaire ou les devoirs à la maison)g) perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités (p.ex., jouets, cahiers de devoirs, crayons, livres ou outils)h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimulus externesi) a des oublis fréquents dans la vie quotidienne <p>(2) six des symptômes suivants d'hyperactivité-impulsivité (ou plus) ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui est inadapté et ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant :</p> <p>Hyperactivité</p> <ul style="list-style-type: none">a) remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siègeb) se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assisc) souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'impatience motrice)d) a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisire) est souvent « sur la brèche » ou agit souvent comme s'il était « monté sur ressorts »f) parle souvent trop <p>Impulsivité</p> <ul style="list-style-type: none">g) laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement poséeh) a souvent du mal à attendre son touri) interrompt souvent les autres ou impose sa présence (p. ex., fait irruption dans les conversations ou dans les jeux)
<p>B. Certains des symptômes d'hyperactivité-impulsivité ou d'inattention ayant provoqué une gêne fonctionnelle étaient présents avant l'âge de 7 ans.</p>
<p>C. Présence d'un certain degré de gêne fonctionnelle liée aux symptômes dans deux, ou plus de deux types d'environnement différents (p. ex., à l'école - ou au travail - et à la maison).</p>
<p>D. On doit mettre clairement en évidence une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.</p>
<p>E. Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble envahissant du développement, d'une Schizophrénie ou d'un autre Trouble psychotique, et ils ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (p. ex., Trouble thymique, Trouble anxieux, Trouble dissociatif ou Trouble de la personnalité)</p>

Annexe 2 : carte mentale de la différenciation pédagogique

Caron, J. (2008, p.1).



Annexe 3 : les 4 éléments de différenciation : ce qu'on peut faire varier

Trchsel, N. (2019). *Les 4 éléments de différenciation : ce qu'on peut faire varier*. Cours de pédagogie spécialisée donnés à la HEP-BEJUNE site de la Chaux-de-Fonds.

Les 4 éléments de différenciation : ce qu'on peut faire varier

Tous ces éléments de différenciation peuvent se combiner ; ex. Différenciation au niveau du processus ainsi que différenciation sociale. Ou même : différenciation par rapport au processus, à la production, au contenu et à la structure.
(Représentation non exhaustive de Nicole Trchsel 2019-2019, pour les cours PS-INC.)

(Caron comme ces éléments « les dispositifs au service de la différenciation »)

1. PROCESSUS

Stratégies cognitives pour l'acquisition, l'emmagasinage (garder l'info en MCT, si en MLT <-> en faisant des liens), **l'utilisation de l'info** : démarche inductive, déductive, pour résoudre un problème, par hypothèses, par estimation, par expérimentation, par calculs, pour vérification ; selon les styles cognitifs, les intelligences multiples, etc. (-> apprendre à apprendre grâce à une réflexion méta-cognitive ; stratégies de révision, stratégies d'élaboration) ; stratégies d'organisation (ex. / catégories ; ordonner les idées...) ; révision de prérequis, exprimer les objectifs

Stratégies métacognitives : app. à apprendre, développement de sa gestion d'apprendre (exploitation de l'erreur, qui est positive), **stratégies de planification** / choix de l'elles bonnes stratégies et choix du traitement de l'info (suivi ou plutôt...) ; **stratégies de contrôle et de régulation** (focalisation de l'attention sur... ; **auto-examen**, suscitant peut-être des ajustements ; ex. ajustement de sa vitesse de lecture, besoin de relire un §, etc...). En se posant des questions, par **phases de rétroaction** avec corrections constantes et systématiques... aboutissant à un savoir explicite ; (/ techniques et procédures claires). **Par remédiation** (même but final : clarté des objets enseignés et appris).

Stratégies de gestion des ressources (pour adapter l'environnement ou s'adapter à lui) : horaires, choix de l'endroit, gestion des erreurs (cf. ci-dessus ou par remédiation après-coup), **gestion des corrections**, (gestion de l'effort)...

Outils : obligatoires ou à disposition (comme matériels à manipuler ou comme outils de référence : manuels scolaires, audiovisuels, +pad, écrits documentaires, témoignages, jeux, référence-s...).

Attention aussi à la présentation de votre document, à la police choisie (ex. Comic sans MS), aux couleurs, à la quantité de texte sur la feuille, à la présence ou non d'images, à la disposition des éléments sur la feuille...

Temps : organisation du temps : horaire, buts. Temps segmenté/massé, tps différents selon les enfants ; raccourcis, incontrôlés (cf. guidage léger), longueur de la tâche. Utilisation ou non du time-timer.

Thème abordé avec niveau de facilité/difficulté (tenant compte des compétences personnelles des élèves (attention à ne pas sous-estimer un enfant) et de leurs intérêts (choix d'amorces différentes) ; faire travailler dans la ZPD ; si nécessaire, adapter le nombre de contraintes ; complexifier ou non ☑)

Degré de guidage (fort, moyen, léger laissant place aux initiatives de l'apprenant et un espace-temps à sa guise), par ajustements progressifs au gré des observations de l'adulte, soit dans l'immédiateté, soit après-coup. +/- d'autonomie.
Rappel : but final : participation active de l'élève, son autonomie et responsabilisation de l'élève... l'enseignant peut se faire oublier.

Formalisation, institutionnalisation : sous quelles formes ?

Devoirs

Evaluation (sa finalisation : sa forme, le temps à disposition, le nombre de réponses à donner, le barème...) ; les exigences quant au fond et à la forme <-> productions.

2. PRODUCTIONS



3. STRUCTURES

Différenciation sociale : seul, avec des pairs, en dyades, en groupes avec mêmes consignes ; groupes avec d'autres consignes ; groupes pré-définis ; groupes aléatoires ; groupes de niveaux ; groupes homogènes, groupes de besoin ; groupes hétérogènes (-> pour un conflit sociocognitif), ateliers, tutorat, monitorat)... -> collaboration, coopération...

En atelier dirigé (petit groupe d'élèves avec un enseignant-e présent-e tout au long tandis que les autres élèves travaillent, soit en ateliers autonomes avec une feuille de route, soit avec un plan de travail (liberté de choix / ordre des travaux à réaliser) ;

En ateliers autonomes (avec affichage fonctionnel)

Lots décimaux	Dés fractions	Qui suis-je ?	Jeu Oie
Gaelan Robin Lucy	Nora France Nathan Gautier	Sara Tim Suzy	Tom Clara Emma

Ex. Affichage des groupes

groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4
Léon - Adrien	Émilie - Lorian	David - Céle	Émilie - Chloé
Adrien - Nathan	Henri - Clément	Nathan - Émile	Henri - Pablo
Nathan - Adrien	Henri - Clément	David - Céle	Chloé - Adrien

Ex. Affichage des tournus des groupes

groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4
Léon - Adrien	Émilie - Lorian	David - Céle	Émilie - Chloé
Adrien - Nathan	Henri - Clément	Nathan - Émile	Henri - Pablo
Nathan - Adrien	Henri - Clément	David - Céle	Chloé - Adrien

Gestion du bruit, si possible en auto-régulation



Environnement, cadre de travail, organisation de l'espace : en classe à un endroit bien précis ou indifférent, corridor, cour ou autre lieu du collège, dans la vraie vie sur le terrain ; ex. Magasins) ; endroit défini ou non, obligatoirement calme ou non, possibilité d'intégrer ou non l'espace comme marque de progression, etc.

Organisation pratique du travail :

- en classe :
 - personnalisée par moments/semaines à travers des plans de travail (différents par les consignes, la quantité, le contenu, la forme, le niveau d'exigences, etc.) ; par étapes ;
 - libre : l'élève peut déterminer l'endroit où il souhaite travailler, pour autant qu'il soit confortable, qu'il puisse se concentrer et qu'il puisse être saisi de son travail ;
 - négociée entre élève et enseignant par rapport à un programme matinal, journalier ou hebdomadaire, par rapport à un sujet ou une activité, ou par rapport à une branche ; avec un **plan de travail** ;
 - en classes flexibles (disposition variable)
 - en classes inversées.
- en dehors de la classe :
 - utilisation des corridors, d'un couloir central, des escaliers du collège,

Matériel didactique :

mettre à disposition divers objets à utiliser ; objets à manipuler ; supports matériels ; (s'approvisionner à la médiathèque)
 docs de références : manuels scolaires, dictionnaires, photos, audio-visuels, documentaires, témoignages, affiches, TN ; microscopes ...

Sujet, thème

Niveau de difficulté :

graduer le travail autour d'une même notion avec des approches et des exercices différents ; exercices progressifs (mais sans repartir à zéro quand un élève est déjà à l'étape 3, par ex. Prendre en considération la ZPD).

4. CONTENUS

Bibliographie :

Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-soutiens*. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Education.
 Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Education.
 Guillaume, L., Manil, J.F., (2006). *La rage de faire apprendre*. Paris : Jourdain Éditeur.

Annexe 4 : différenciation (ou adapter son enseignement) aux élèves avec un TDA-H

Trachsel, N. (2019). *Les 4 éléments de différenciation : ce qu'on peut faire varier*. Cours de pédagogie spécialisée donnés à la HEP-BEJUNE site de la Chaux-de-Fonds.

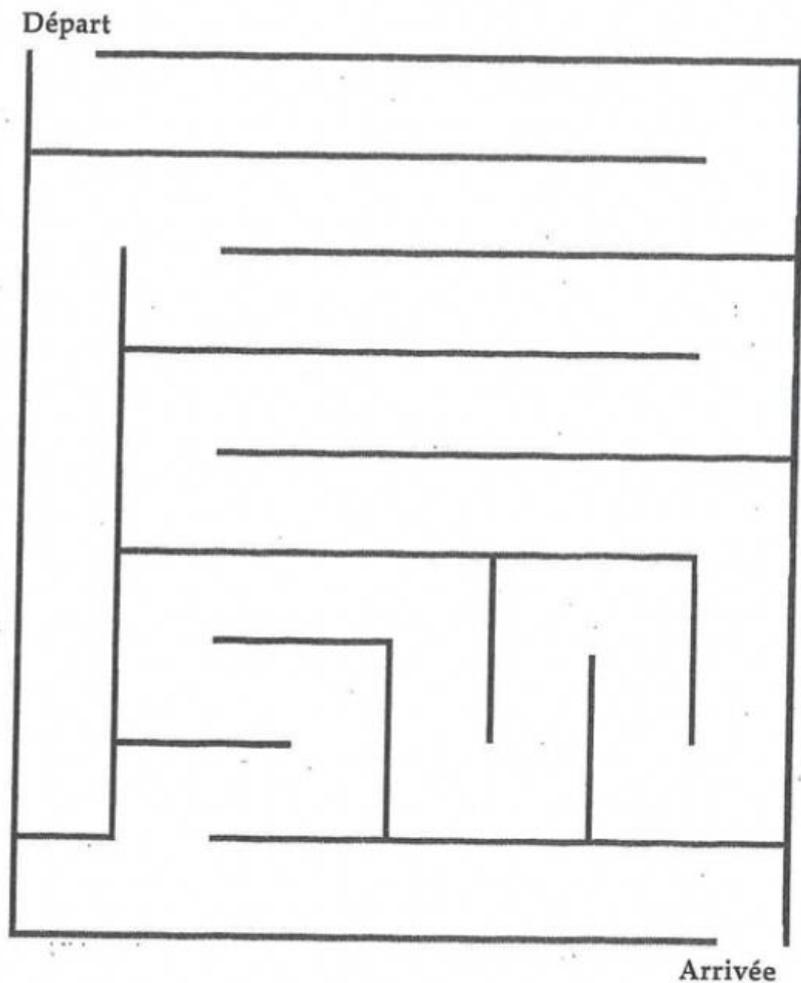
<p style="text-align: center;">Différenciation (ou adapter son enseignement) aux élèves avec un TDA-H</p>	<p style="text-align: right;"><i>Réponses non exhaustives proposées par Nicole Trachsel, formatrice à la HEP-BEJUNE (pédagogie spécialisée et sciences de l'éducation (juin 2019)</i></p>
<p>Attitude générale</p>	<p>ACCOMPAGNER AVEC BIENVILLANCE ET FERMETE ; ENCOURAGER, FELICITER (par exemple quand l'E a répondu aux exigences – ex. quand il a été attentif); NE JAMAIS RIDICULISER, EVITER DE FAIRE LA MORALE (ça ne sert souvent pas à grand-chose) ; CIBLER LES COMPETENCES, METTRE EN EVIDENCE TOUTES LES BONNES DISPOSITIONS DE L'ENFANT. ETABLIR DES ROUTINES. LUI ACCORDER REGULIEREMENT LA POSSIBILITE DE BOUGER, DE SE DEPLACER DE SA PLACE. QUAND ON VEUT S'ADRESSER A LUI, LE SOLLICITER <u>VISUELLEMENT</u> AVANT DE LUI PARLER. POUR MAINTENIR SON ATTENTION, CHANGER LE TON ET/OU L'INTENSITE DE LA VOIX. DIMINUER LES CAUSES DE STRESS UNE FOIS QUE L'ENSEIGNANT LES A IDENTIFIEES. IDENTIFIER LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE LES CAUSES DE CRISE (EN NOTANT CE QUI S'EST PASSE JUSTE AVANT AFIN D'IDENTIFIER LA RECURRENCE D'EVENEMENTS PROVOQUANT UNE CRISE), CELA PERMET D'AGIR AU LIEU DE REAGIR APRES COUP ! FIXER DES OBJECTIFS TOUJOURS ACCESSIBLES ET PRIORISER CE QUI DOIT L'ETRE (quelles sont les priorités ?) AVOIR CONSCIENCE QU'IL PEUT AVOIR UNE ESTIME DE SOI PLUTÔT FAIBLE..... EXPRIMER UNE SEULE DEMANDE ; PUIS UNE AUTRE... <-> FIXER LES PRIORITES. CONVENIR AVEC LUI D'UN OU DEUX CODES NON VERBAUX (Ex. l'aident à réaliser quand il « déborde » ou quand il doit ajuster son comportement). UTILISER DES POST-IT POUR L'AIDER A SE SOUVENIR DE CE QUI A ÉTÉ DIT. UTILISER DES CODES VISUELS, DES CODES DE COULEUR, DES IMAGES, PICTOGRAMMES ADAPTES A SON AGE ET A SA CAPACITE DE COMPREHENSION (réfléchir au niveau d'abstraction des images choisies). AVOIR CONSCIENCE QU'IL S'NERVE FACILEMENT ET QUE DES CAMARADES PEUVENT LE « CHERCHER » VOLONTAIREMENT... → UNE DISCUSSION AVEC LES PROVOCATEURS OU / ET LA CLASSE PEUT ETRE NECESSAIRE.... Anticiper les situations potentiellement stressantes et donc favorables à une crise.</p>
<p>Communication</p>	<p>BRAIN GYM TOLERER LES DEBORDEMENTS MINEURS. FERMER LES YEUX SUR LES « PETITS RIENS ». ACCEPTER QU'IL GRIFFONNE PENDANT QU'IL ECOUTE.</p>
<p>Vis-à-vis de ses réactions</p>	<p>BREVES et CLAIRES ; EVITER LES DOUBLES CONSIGNES ; DONC UNE SEULE CONSIGNE A LA FOIS (DONC DIVISER UNE GRANDE TÂCHE EN SOUS-TÂCHES) ET VERIFIER QUE LA CONSIGNE SOIT COMPRISE. Ce qui implique de BIEN DEFINIR OBJECTIF ET PRIORITES. AFFICHER LA CONSIGNE.</p>
<p>Attitude en cas de débordements mineurs /majeurs</p>	<p>Qualité plutôt que quantité. Durée du travail : SEQUENCER LE TRAVAIL EN PETITES PORTIONS. LUI DONNER PLUS DE TEMPS QU' AUX AUTRES ENFANTS. METTRE A DISPOSITION UN TIME-TIMER OU UN SABLIER. OFFRIR DES DOCUMENTS ECRITS SANS FIORITURES EVITER DE LUI FAIRE FINIR UN TRAVAIL A LA MAISON. CELA POURRIT L'ATMOSPHERE FAMILIAL ET IMPOSE UNE CHARGE A TOUS LES MEMBRES DE LA FAMILLE... DONC ACCEPTER QUE TOUT NE SOIT PAS FORCEMENT FAIT, POUR AUTANT QUE L'ENSEIGNANT SOIT SÛR QUE L'ACTIVITE A BIEN ÉTÉ COMPRISE ET L'OBJECTIF (QUASIMENT) ATTEINT.</p>
<p>Consignes</p>	<p>Tâches : PRIVILEGIER L'ORAL. NE PAS LE PENALISER A CAUSE DE L'ECRITURE. AVOIR UN NIVEAU D'EXIGENCE ADAPTE AU MAXIMUM DE CE QU'IL PEUT PRODUIRE. <-> VEILLER A CE QU'IL AIT DES OBJECTIFS ACCESSIBLES, dans sa zone proximale de dév. → estime de soi</p>
<p>Exigences / travail Et / docs transmis</p>	

Annexe 5 : le labyrinthe de la patience

Lawrence E. Shapiro (2014, p.18).

Le labyrinthe de la patience

Ce labyrinthe ne semble pas très compliqué, n'est-ce pas ? Peux-tu trouver la sortie sans couper une seule ligne et en utilisant la main dont tu ne te sers pas pour écrire ? En d'autres termes, si tu es droitier, utilise ta main gauche et vice-versa. Sers-toi d'un crayon et prends ton temps. Si tu coupes une ligne même une seule fois, efface ce que tu as fait et recommence depuis le début.



Annexe 6 : inventaire d'adaptions proposées par les auteurs

⇒ Le temps à disposition :

Auteur (s)	Adaptations
Causse (2013)	<p>« Laissez-lui un peu plus de temps pour rendre sa copie, au besoin demandez-lui de la réécrire » (p.110).</p> <p>« Organiser sa journée en étapes-clés auxquelles il pourra se reporter » (p.110).</p> <p>« Aménagez son emploi du temps en prévoyant des pauses, des moments pendant lesquels il peut se défouler. Préférez le début de matinée pour les matières nécessitant le plus d'attention » (p.113).</p>
Anciaux, de Cartier, de Hemptinne, de Schaetzen et Laporte (2013)	<p>« nous apprenons à l'enfant à bien gérer son rythme de travail (avoir une bonne alternance entre les moments d'études et de détente, entreprendre des pauses fréquentes mais de courte durée » (p.36).</p>
Grand (2012)	<p>« Limiter la durée des exercices. Lui permettre d'aller courir dans la cour s'il ne peut plus tenir en place » (p.89)</p> <p>« Lui apprendre à travailler dans un temps donné, grâce à un « time-timer », une sorte d'horloge qui ne donne pas l'heure, mais qui permet le décompte du temps, matérialisé par une partie rouge mobile » (p.91)</p>
Falardeau (1992)	<p>« Il faut aussi essayer de fixer des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes » (p.107).</p> <p>« On installera donc une minuterie (qui pourrait être l'« Attention Trainer ») qui guidera l'enfant » (p.112).</p> <p>« Le programme de la journée inscrit de façon lisible au tableau » (p.150).</p>
Celestin-Westreich et Celestin (2014)	<p>« écouter le temps pendant lequel l'enfant doit mobiliser son attention » (p.236)</p> <p>« réaménager le temps d'études de l'enfant TDAH en des séquences brèves permet de contourner ses fluctuations attentionnelles et stimule une concentration maximale aux moments d'apprentissage focalisé » (p.237).</p>

⇒ L'organisation spatiale de la salle de classe :

Auteur (s)	Adaptations
Causse (2013)	<p>« L'environnement doit être le plus neutre possible : pas trop d'affiches colorées sur les murs et une décoration minimale » (p.107).</p> <p>« Placer l'enfant hyperactif loin des fenêtres, si possible au premier rang, devant le bureau de l'instituteur et lui choisir un voisin de table calme et pas trop bavard » (p.107).</p> <p>« Sur son bureau, n'autoriser que le matériel strictement nécessaire, éviter le superflu qui serait trop distrayant » (p.107).</p>
Grand (2012)	<p>« Placer l'enfant à l'avant de la classe, à côté du maître, afin qu'il soit moins distrait et moins attiré par ce qui se passe autour de lui » (p.88).</p>
Falardeau (1992)	<p>« Il faudra donc rendre les règles de conduite de la classe visibles. On pourra préparer des affiches très colorées sur lesquelles les règles seront écrites » (p.109).</p> <p>« Des murs couverts d'affiches indiquant les règles de la classe » (p.149).</p> <p>« Les pupitres pas trop rapprochés les uns des autres, disposés de façon que l'enseignant puisse se tenir près de tous les élèves » (p.150).</p>
Celestin-Westreich et Celestin (2014)	<p>« aménager l'environnement dans lequel apprend l'enfant TDAH de manière à ce qu'il contienne le moins possible d'éléments pouvant attirer son attention hors de la tâche. Il s'agit ici de créer un environnement dit "pauvre en stimulation" » (p.235).</p> <p>« Pour aider l'enfant TDAH à faire le tri et à se focaliser sur les informations pertinentes, un aménagement simple ayant amplement fait ses preuves consiste à le placer au premier rang » (p.239)</p> <p>« On prendra le soin de dégager la table de travail de l'enfant TDAH, en enlevant tout accessoire non pertinent à la matière en cours » (p.239).</p>

⇒ L'organisation des fiches et des tâches :

Auteur (s)	Adaptations
Causse (2013)	<p>« Pour un problème long et complexe, découpez-le en plusieurs étapes » (p.110).</p> <p>« Pensez toujours que l'enfant qui a un trouble de l'attention doit être le plus actif possible dans ses apprentissages » (p.110).</p> <p>« Faites des cours vivants, donnez des exemples concrets à chaque fois que possible, illustrez le cours, l'attention étant meilleurs lorsque l'on sollicite la mémoire visuelle » (p.113).</p>
Anciaux, de Cartier, de Hemptinne, de Schaetzen et Laporte (2013)	<p>« nous insistons sur le découpage de tâches prolongées en étapes successives » (p.36).</p>
Grand (2012)	<p>« Le rendre actif, le faire participer, agir, manipuler » (p.89).</p> <p>« Décomposer la consigne en plusieurs tâches simples » (p.90).</p> <p>« Favoriser l'apprentissage par incidence (sans s'en rendre compte) qui se fait automatiquement et sans effort, par le biais de jeux, de recherches, de pièces de théâtre » (p.90).</p> <p>« Il est nécessaire de lui donner les tâches les unes après les autres » (p.91).</p>
Falardeau (1992)	<p>« Il faut alors réduire sa charge de travail selon ses capacités, sans pour autant le défavoriser dans ses apprentissages » (p.107).</p> <p>« Plus l'enseignement est vivant et animé, plus l'enfant y prêtera attention » (p.107).</p> <p>« Plus ça bouge dans la classe, dans le bon sens du terme, mieux c'est pour les enfants hyperactifs, comme pour tous les enfants d'ailleurs » (p.108)</p>
Celestin-Westreich et Celestin (2014)	<p>« Le propre de l'enfant est notamment d'apprendre en observant et en expérimentant par le biais de ses sens » (p.241).</p> <p>« privilégier les apprentissages par le faire, à savoir l'expérimentation par essai et erreur, favorise naturellement l'alternance entre attention soutenue et l'action » (p.242)</p>

⇒ Les formes de travail :

Auteur (s)	Adaptations
Causse (2013)	« Proposez aussi souvent que possible de faire le travail par groupe de deux, l'autre élèves ayant un rôle de contrôle du travail » (p.110).
Grand (2012)	« Favoriser les interactions qui permettent à l'enfant de maintenir plus facilement son attention : adulte ou enfant qui l'aide ou lui pose des questions, travail sur ordinateur » (p.89).
Falardeau (1992)	« L'utilisation de l'ordinateur est une bonne façon de faire travailler ces enfants. Et plus les programmes seront vivants et colorés, plus l'enfant hyperactif y réagira positivement » (p.108).
Celestin-Westreich et Celestin (2014)	« Les périodes de travail individuel, comme des exercices à compléter ou des moments de lecture, sont souvent celles qui mettent le plus à mal la fébrilité de l'enfant TDAH » (p.239).

Annexe 7 : guide d'entretien

Guide d'entretien

Rappel

PARTIE INTRODUCTIVE (2-3 minutes)

Je remercie la personne qui me reçoit et lui rappelle la durée de l'entretien (maximum 30 minutes). Je rappelle également la confidentialité et la garantie d'anonymat de cet entretien et assure que je détruirai l'enregistrement une fois le mémoire terminé. Signature du doc à ce sujet (cession des droits).

Ensuite, je cite le but de cet entretien (de façon imprécise volontairement, pour ne pas induire de réponse) : comprendre ce qu'est un TDAH et savoir comment gérer cette particularité d'un enfant dans sa classe. Avoir des pistes par un enseignant expérimenté.

• Questions fermées
○ Questions ouvertes
- Questions fermées et ouvertes

PREMIÈRE PARTIE (10-15 minutes)

Profil de la personne interviewée

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Dans quel degré enseignez-vous ?
- Êtes-vous titulaire d'une classe ?
- Quel est votre pourcentage d'enseignement ?
- Combien d'élèves composent votre classe actuelle ?
- Avez-vous déjà entendu parler du TDAH ? Si, oui comment ?
- Comment définiriez-vous et expliqueriez-vous ce qu'est ce problème à quelqu'un qui n'en a encore jamais entendu parler ?
- D'où proviennent vos connaissances sur ce sujet ? (Lectures, vécu, formation de base, formation continue, MAES...)
- Avez-vous déjà enseigné à un élève ayant un TDAH ?
- Qu'elles étaient vos connaissances sur le sujet au moment où vous avez hérité cet enfant dans votre classe ?
- Et maintenant ? (Connaissances différentes ?)
- Qu'avez-vous ressenti quand vous avez appris que vous auriez un tel élève dans votre classe ? Expliquez-votre réponse.
- Comment ressentez-vous la présence d'un enfant avec un TDAH dans votre classe ? (Source d'inquiétude, de défi à relever, sentiment de ne pas être à la hauteur etc.)

Pratique d'enseignement

- Enseignez-vous actuellement à un enfant ayant un TDAH ?
- Qu'avez-vous premièrement observé chez cet enfant ? (Donc quels sont les éléments qui ont prioritairement retenu votre attention ?)
- Avez-vous repéré des forces et/ou fragilités chez cet élève. Si oui, lesquels ?
- Suite à ces observations, avez-vous entrepris quelque chose de particulier ?
- Attireriez-vous l'attention d'un nouvel enseignant à propos d'éventuels impacts du TDAH sur les apprentissages de l'enfant ? si non, pourquoi ; si oui, sur lesquels (problème qui apparaît dans plusieurs domaines ? dans une branche en particulier ?)
- Vous-même, avez-vous mis en place des mesures d'adaptation spécifiques aux besoins de cet élève avec un TDAH ? Si oui, lesquelles ? Pouvez-vous les décrire svp. ?
- En quoi ces adaptations ont-elles amélioré /péjoré les apprentissages de cet élève ?
- Mettez-vous actuellement en place des adaptations pédagogiques ? Si non, pourquoi ? Si oui, lesquelles ?
- Avez-vous pris d'autres mesures ?
- D'où avez-vous tiré votre inspiration ?
- Quelles sont les dispositions à prendre et que vous recommanderiez aujourd'hui ?
- Voyez-vous une évolution dans la progression des apprentissages de cet élève ? Si oui, pouvez-vous les décrire ?
- Que préconiseriez-vous pour un enfant avec TDAH aujourd'hui ?
- A votre avis, est-ce une bonne chose qu'il soit intégré dans une classe régulière ?
- Avez-vous mis au point des outils pour faciliter l'intégration d'un enfant avec TDAH dans une classe aujourd'hui ?

DEUXIEME PARTIE (10-15 minutes)

Adaptations au TDAH

Le temps

- o Comment planifiez-vous le déroulement d'une journée ?
(→ Toujours identique ? Affichez-vous le programme ?)
- o Comment organisez-vous le temps à disposition pour une tâche ?
(→ 45 minutes ?)
- o Comment gérez-vous le temps de travail pour l'élève atteint de TDAH ?
(→ Plus de temps pour mener la tâche ?)
- Mettez-vous en place des variations ? Si oui, lesquelles ?
(→ Bouger, Brain gym, missions, ...)
- o Comment gérez-vous les imprévus ?
(→ Changement de programme ?)

La salle de classe

- o De quelle manière est disposée votre salle de classe ?
(→ Placement du bureau, des tables, des potentiels ateliers, ...)
- Faites-vous des changements ? À quelle fréquence ?
(→ Tournus durant l'année ?)
- Avez-vous placé cet élève à un endroit particulier dans la classe ? Quelles en sont les raisons ?
(→ Tout seul, à côté d'un camarade, près de vous ?)
- La disposition de l'ensemble de la classe est-elle faite en fonction de l'enfant ayant un TDAH ?

Les fiches, les tâches

- o De quelle manière procédez-vous pour la mise en page des fiches ?
(→ Écriture ? taille plus grande ? Interligne ? Images ? Vocabulaire ?)
- o Comment adaptez-vous la quantité de travail de l'élève ?
(→ Réduction du nombre de questions ? Supports supplémentaires ? Fiche supplémentaire ?)
- Mettez-vous en place un projet individualisé
(→ Fiches spécifiques aux difficultés/besoins de l'élève ?)

Les formes de travail

- La forme de travail varie-t-elle ? Si oui, Comment ?
(→ En groupe, duo, individuel) quelles en sont les raisons ?
- o Comment constituez-vous les groupes ?
(→ Homogène /hétérogène ?)
- Utilisez-vous le système des ateliers ? Si, oui pouvez-vous m'en expliquer le fonctionnement ? Si non, pouvez-vous m'en donner les raisons ?
- Isolez-vous parfois l'élève ayant un TDAH ? Si, oui pourquoi ? Si, non pourquoi ?
- Y a-t-il des éléments mis en place pour cet élève et qui pourraient avoir été utiles à d'autres élèves de la classe ? Lesquels ? Réponse à expliciter.

Annexe 8 : contrat de recherche

Formulaire
Charlotte Müller charlotte.mueller@hep-bejune.ch
Classe 1619B – HEP 3

Autorisation de cession des droits d'enregistrement audio

Ce formulaire est à remplir par la personne enregistrée et la case est à cocher en fonction de la situation présentée. Veuillez, ensuite, renvoyer ce formulaire à l'étudiante.

J'autorise Mme Charlotte Müller <input type="checkbox"/> à m'enregistrer pour la conduite d'un entretien semi-directif sur mes pratiques pédagogique en classe.	L'étudiante, Charlotte Müller, prendra soin de garantir strictement la confidentialité des propos de cet entretien. Il sera transcrit et utilisé pour un travail mémoire mené à la HEP-BEJUNE et suivi par Mme Nicole Trachsel, directrice de mémoire. Après l'examen, l'enregistrement sera détruit.
---	--

Nom, prénom	
Adresse	
Téléphone	
e-mail	
Lieu et date	
Signature	

Annexe 9 : retranscription de l'entretien réalisé avec E1

Depuis combien de temps enseignes-tu ?

Depuis 15 ans.

Dans quel degré enseignes-tu ?

Là, maintenant ?

5 **Actuellement, oui.**

En 6^e.

Es-tu titulaire de ta classe ?

Oui, en duo.

Quel est ton pourcentage d'enseignement ?

10 60 %, environ.

Combien d'élèves composent ta classe actuellement ?

20.

As-tu déjà entendu parler du TDAH ? Si, oui comment ?

15 Oui, bien sûr. Parce qu'on a eu et on a plusieurs élèves qui sont atteints de ce trouble-là et en général, on en entend parler par les orthophonistes ou bien par les parents ou bien par les éducateurs de Belmont aussi ça peut arriver.

D'accord. Merci. Comment définirais-tu et expliquerais-tu ce qu'est ce problème à quelqu'un qui n'en a encore jamais entendu parler ? Avec tes mots.

20 Comment j'expliquerais ça ? C'est le fait d'avoir envie d'être concentré, d'avoir envie de faire bien, d'avoir envie d'être attentif, mais de ne pas pouvoir. Comme si une force extérieure t'obligeait à faire autre chose, à penser à autre chose, à imaginer autre chose et à t'éloigner de ce que l'on est en train de faire ensemble.

D'accord. Merci. D'où proviennent tes connaissances sur ce sujet ?

25 Alors c'est ce que les parents ont pu nous transmettre, ce que Madame Brun, la pédiatre de Boudry qui donne des conférences aux enseignants justement sur ce trouble, a pu nous donner comme informations aussi. Ce que les orthophonistes peuvent en dire aussi enfin voilà, tous les gens qui gravitent autour de l'enfant peuvent nous en parler.

Donc tu as déjà enseigné à un élève ayant un TDAH ?

Ouais.

30 **Qu'elles étaient tes connaissances sur le sujet au moment où tu as hérité de cet enfant ?**

Du premier enfant qu'on a eu avec un TDAH ?

Oui, voilà.

C'était quelque chose qu'on avait..., enfin, à l'époque, on ne parlait pas vraiment de TDAH, on parlait plutôt d'enfant hyperactif, simplement. On ne parlait pas forcément du trouble de déficit

35 d'attention et on n'en savait pas grand-chose, on avait, enfin on nous présentait ça un peu comme un enfant qui bougeait tout le temps, voilà, c'est un peu l'image qu'on avait de ces enfants-là avant d'en avoir vraiment un et qu'on puisse en discuter de manière plus sérieuse avec les gens qui s'occupent de lui.

D'accord et maintenant, tes connaissances sont différentes ?

40 On a les perceptions qui sont différentes en tout cas, on sait que, voilà, un enfant avec un trouble de déficit d'attention, il n'est pas forcément hyperactif, ça peut, mais pas forcément. Que, oui y en a qui bougent dans tous les sens, mais que y en a d'autres qui au contraire sont très apathiques, qui sont, voilà, peu présents enfin, on a l'impression qui ne sont pas présents donc les perceptions sont différentes en tout cas.

45 **Actuellement, as-tu un élève hyperactif dans ta classe ?**

Oui.

Et comment as-tu réagis quand tu as constaté que cet élève était hyperactif ou tu l'as su à l'avance ?

Non, c'était suspecté, mais sans vraiment que le mot ait été posé. Ça fait deux ans qu'on a
50 cet élève maintenant, ça a été un long chemin à faire avec les parents pour leur faire comprendre que les difficultés scolaires que rencontrait leur fils étaient probablement dues au fait qu'il n'arrivait pas à rester concentré et à faire ce qu'on lui demandait et qu'il ne faisait pas exprès, ce n'est pas qu'il faisait exprès de ne pas apprendre ses livrets, c'est juste qu'il ne pouvait pas. Donc ça a été un long chemin avec les parents, jusqu'à ce qu'ils acceptent
55 d'entendre parler de ça, qu'ils acceptent d'entendre parler d'une éventuelle médication aussi et puis voilà. Maintenant, les choses se sont mises en place avec la pédiatre, il est suivi et on voit quand même un changement juste radical pour cet enfant. Ce qui est dommage, c'est que ça va être compliqué pour lui de rattraper tout le retard qu'il a pris les trois premières années d'école, mais voilà, il y a quand même un changement hallucinant.

60 **D'accord, il y a eu quand même un changement qui a été fait. Comment ressens-tu la présence d'un élève ayant un TDAH dans ta classe ?**

C'est devenu tellement fréquent que je n'ai pas le souvenir, ces dernières années, d'avoir eu une classe sans un élève avec un trouble de l'attention. C'est vraiment devenu quelque chose de tellement courant.

65 **Mais avec l'hyperactivité aussi ?**

Avec l'hyperactivité assez régulièrement quand même. Franchement, je pense que ces quatre dernières années, on en a toujours eu un donc...

C'est une habitude ?

70 Ce n'est pas quelque chose qu'on appréhende. Maintenant, c'est quelque chose qu'on connaît mieux, c'est quelque chose qui est peut-être plus vite diagnostiqué, plus vite suivi, plus pris au

sérieux aussi. Ce n'est pas quelque chose qu'on appréhende, c'est quelque chose qu'on nous dit, ben voilà, y a un enfant, on sait qu'il est hyperactif avec un trouble de déficit de l'attention ou alors on suspecte attention et voilà, on fait comme...

Vous faites avec.

75 On fait avec. Ce n'est pas une appréhension en tout cas.

D'accord. Merci. Et pour l'enfant dont tu parles, qui est actuellement dans ta classe, qu'elles sont les premières, qu'est-ce que tu as pu observer premièrement chez cet enfant ?

80 Lui, clairement, c'était l'hyperactivité, vraiment d'être toujours en mouvement, de se balancer sur sa chaise, de se lever, de s'asseoir, de demander deux fois sur 45 minutes pour aller aux toilettes si ce n'est pas trois. Voilà, c'est ça vraiment qui d'entrée nous a interpellés.

D'accord et as-tu pu repérer des forces ou des fragilités chez cet élève ?

Dues à son ...

Parce que l'on parle souvent des fragilités dues à ce genre de trouble.

85 C'est une question que je ne me suis pas vraiment posée en fait, c'est vrai, si ça lui apportait des forces. C'est une bonne question, mais que je ne me suis vraiment pas posée.

Il n'y a pas de soucis

Je te redirai si ça me vient comme ça.

D'accord, oui pas de soucis.

90 J'y réfléchirai.

Suite aux observations que tu as pu avoir, as-tu entrepris quelque chose de particulier pour cet élève ?

95 Ouais alors déjà on l'a mis seul à une table, pour non seulement qu'il évite de déranger ses camarades, mais en plus qu'il puisse avoir son espace à lui sans qu'il ait l'impression d'être envahi non plus. On l'a gardé près de nous aussi pour pouvoir très régulièrement lui mettre une main sur l'épaule ou le faire revenir dans le groupe classe et dans le travail qu'on est en train de faire. Donc ça, ça a été les premières mesures. Après, évidemment on a vu les parents pour discuter de ça et voir ce qu'on pouvait faire, mettre en place, et puis c'est un enfant à qui on a apporté beaucoup plus d'aides dans la première année qu'on l'a eu avec nous parce qu'il avait besoin de notre présence, donc beaucoup plus de présence vers lui, que d'autres enfants, effectivement.

100 **D'accord. Est-ce que tu attirerais l'attention d'un nouvel enseignant à propos d'éventuels impacts du TDAH sur les apprentissages de l'enfant ? par exemple, le prochain enseignant.**

105 Celui qui récupérera cet enfant. Alors je pense que ça dépend tout de la situation, si c'est un enfant qui scolairement souffre parce que le problème n'est pas encore réglé. Peut-être que

c'est un enfant pour qui il faudrait une médication et que ce n'est pas encore mis en place ou peut-être que c'est un enfant qui a vraiment pris énormément de retard et voilà. Alors là, oui, je pense qu'il faut avertir l'enseignant en disant : voilà, là y a des difficultés, attention ça risque de ne pas s'améliorer parce que y a rien qui a été mis vraiment en place au niveau de la médication donc ça risque d'être compliqué, faudra le garder à l'œil. Ou au contraire, les choses se mettent gentiment en place, mais il aura besoin de temps parce qu'il vient de loin, donc là oui. Après, si c'est un enfant qui arrive à gérer plus ou moins bien ou un enfant qui est sous médication finalement depuis longtemps et qui a rattrapé, je pense que ça peut être juste signalé, mais en disant tout va bien en fait.

Voilà, d'accord. Et par rapport, tu m'as expliqué que tu étais en duo, est-ce que vous communiquez sur cet élève pour dire, suivant les branches, attention.

Pas plus que pour les autres au final, pas plus que pour les autres. Oui, on sait, que par exemple si je remarque une difficulté particulière chez un élève, mais que ce soit un élève avec un TDAH ou pas finalement, je vais transmettre à ma collègue. Je vais lui dire : là par exemple, ça m'a étonnée, j'ai remarqué ça, je me suis dit qu'il y avait peut-être quelque chose à faire ou bien pour eux, pour ces deux-trois élèves ça c'est encore très compliqué. Oui, ça, on communique énormément et puis après, pareil pour les choses où on est étonnées en bien. Ah ben tient, là par exemple, je pensais que ça serait difficile et puis il s'en est super bien sorti, donc ça, c'est toutes des choses qu'on se dit facilement. On communique énormément là-dessus. Mais pas forcément plus pour un enfant qui a un TDAH que pour un autre. Par contre, quand on a eu cet enfant, qui en l'occurrence a pris sa médication début de l'automne, ben là, oui on a vachement communiqué sur : ah, mais tu as vu ? Tu ressens la différence ? Tu as vu ça ? L'écriture, c'est incroyable comme tout d'un coup tout est fluide, lisible, arrondi, magnifique. La concentration enfin voilà tout ça, oui, c'est des choses qu'on se dit parce que c'était étonnant tout d'un coup de le voir comme ça assidu, concentré et tout.

D'accord, merci. Et as-tu mis en place des mesures d'adaptation spécifiques aux besoins de cet élève ayant un TDAH ?

Alors pas forcément spécifiques à lui, on met des mesures spéciales en place pour tous nos élèves qui ont des difficultés. Là, en l'occurrence, c'est plus lié au fait qu'il a pris du retard scolaire. Donc on a mis des mesures en place par rapport à ce retard-là, par rapport à ses difficultés plus que par rapport au fait qu'il a un TDAH après c'est lié. Il a pris du retard dans son travail scolaire, très certainement, à cause de ce TDAH qui n'a pas été diagnostiqué. Il a passé quand même deux ans et demi d'école, enfin plus avec la première année et la deuxième, mais quatre ans et demi d'école où il a un peu survolé. Donc on a mis plutôt des mesures en place par rapport à ses difficultés, on lui a donné du soutien ou on a mis aussi des

mesures en place pour diminuer la quantité de devoirs, de mots à apprendre, des choses comme ça.

Donc, justement diminution des devoirs ?

145 Voilà, le nombre de mots à apprendre ou bien les quantités d'exercices aussi parfois, ou bien un exercice de moins.

D'accord. Et d'où as-tu tiré tes inspirations pour ces adaptations ?

En discutant avec les collègues plutôt, avec les collègues et avec les différents intervenants qu'on a pu avoir ces dernières années. Avec les besoins des parents aussi, souvent, ce sont
150 les devoirs qui sont très conflictuels donc c'est normal d'entrer en matière plutôt là-dessus au début. Dire que le but des devoirs, ce n'est pas que ça soit la guerre à la maison parce qu'on comprend aussi que quand il rentre à quatre heures l'après-midi, il a déjà fait l'effort d'être concentré la journée, ce n'est pas forcément évident de faire encore tes devoirs. Donc si ça doit être source de problème faut aussi pouvoir entendre les parents. Donc ce sont souvent
155 eux qui tirent en premier la sonnette d'alarme en disant : non, mais c'est la catastrophe, ça nous prend deux heures et puis on se bat.

D'accord et quelles sont les dispositions que tu as prises, que tu recommanderais aujourd'hui, pour ces élèves ?

Pour un enfant TDAH ?

160 **Oui.**

Je pense que la principale chose, c'est de les mettre seuls à une table, pour eux et pour les autres. Parce qu'ils ont besoin d'avoir leur espace et de pouvoir en fait étaler toutes leurs affaires sans envahir quelqu'un, sans avoir l'impression d'être envahi. Pour lui en tout cas, je trouve que c'est impossible d'être à côté de quelqu'un. Donc, ça, c'est vraiment la chose que
165 je recommanderais en premier.

D'accord. Avant, tu parlais justement de l'évolution et de la progression des apprentissages de cet élève depuis qu'il a été, depuis que ces adaptations ont été mises en place. Tu arrives à décrire ces progressions ?

Ouais, alors il y a des gros progrès, mais c'est surtout depuis qu'il est médiqué quand même.
170 Parce que depuis la médication, il y a beaucoup plus de concentration et du coup il est beaucoup plus précis dans ce qu'il fait, il est beaucoup plus assidu, beaucoup plus concentré et toutes les erreurs, entre guillemets, bêtes qui sont, je ne sais pas si on peut dire bêtes.

D'inattention.

Des erreurs d'inattention en fait, ça ben voilà, il n'y a plus et puis maintenant aussi quand il a
175 un doute, il va chercher dans ses références, ce qu'avant il faisait un peu au pif, j'ai envie de dire. Il ne savait pas, ça l'embêtait, il avait envie de finir très vite, enfin voilà, il fallait passer à autre chose, donc c'était un peu rempli au hasard, voire pas rempli du tout et maintenant, c'est

fait correctement. Il prend le temps et puis c'est vrai que si y a un exercice qui n'est pas fait. Ben au moins les trois premiers sont faits correctement et ça a servi à quelque chose. Alors je
180 ne sais pas comment on peut vraiment parler de ses progressions. Parce que moi voilà, en tout cas pour lui, j'ai vraiment l'impression que c'est la médication qui a tout changé. Plus que nos adaptations, plus que ce qu'on avait pu faire nous avant.

Et à ton avis, est-ce une bonne chose qu'il soit intégré dans une classe régulière ?

Ah oui, là, je peux parler pour tous les enfants qu'on a eu en TDAH ces dernières années,
185 c'est tous des enfants qui ont des capacités scolaires alors qu'ils ne sont pas forcément les meilleurs élèves du monde, qui ont peut-être des difficultés et qui en auraient même s'ils n'étaient pas TDAH, mais c'est des enfants qui ont des capacités scolaires tout à fait normales. On n'en a pas eu où on s'est dit : non, mais lui, il n'a rien à faire dans une classe, entre guillemets, normale.

190 **D'accord. Et dernière question pour cette partie-là. As-tu mis au point des outils pour faciliter l'intégration de cet élève ?**

Alors on n'a pas eu besoin. On n'a pas eu besoin, c'est un élève qui est hyper bien intégré. C'est même plutôt un leader donc de ce côté-là, on n'a pas eu besoin de vraiment, ouais il y a de temps en temps des petites histoires, mais comme avec les autres enfants. Donc ce n'est
195 pas forcément un élève pour qui on a dû mettre en place des mesures d'intégration dans la classe, absolument pas.

**D'accord. Très bien, merci. Ensuite, j'ai, là, c'était la première partie qui était un peu plus générale et là ça va être des questions un peu plus précises par rapport à différents aspects qu'on a déjà parlé, mais qui vont aller un peu plus loin. Donc les adaptations
200 au TDAH, là, c'est des questions qui vont plutôt concerner le temps. Comment planifies-tu le déroulement d'une journée ? En fonction de cet élève TDAH toujours. Toujours identique ? afficher le programme ?**

Ah, dans ce genre-là, ouais, c'est un élève pour qui on fait un menu du jour, clairement donc soit le menu du jour est affiché au tableau parce que c'est fait pour tout le monde. Quand on
205 travaille en ateliers, par exemple, on affiche le menu du jour, comme on dit, au tableau pour voilà que, parce que c'est des ateliers, on va un peu bouger, pour que ça soit vu pour tout, par tout le monde. Si ce n'est pas le cas, parce que c'est une matinée un peu standard, lui, il va avoir son menu du jour pas forcément les autres.

Donc personnalisé des fois.

210 Ouais, personnalisé, non, ce n'est pas forcément personnalisé, c'est plutôt par rapport à ce que toute la classe va faire. Mais c'est vrai que si c'est une matinée standard comme ce matin par exemple, où on a deux périodes en classe, deux périodes de gym, je ne vais pas forcément afficher le menu du jour au tableau. Maintenant, ils sont un peu plus grands, c'est, vrai on le

215 fait facilement si on bouge, si on a des ateliers ou comme ça, mais sinon on ne le fait pas
forcément. Mais lui par contre, il a tous les jours son petit menu du jour effectivement. Pour
qu'il sache un peu où il en est, ça, c'est vrai. C'est important pour qu'il puisse se repérer dans
le temps.

Oui, et comment organises-tu le temps à disposition pour une tâche ? 45 minutes ?

220 Alors en général, je pars sur 45 minutes tout en sachant que quand on fait, par exemple, s'il y
a une fiche à faire d'exercices de drill sur un verbe, par exemple, je pars sur ma leçon de 45
minutes de conjugaison, mais il n'y aura pas 45 minutes de fiche, il y aura un moment
d'introduction, de révision en plénum et après lui, mais ça je le fais pour la classe entière en
général quand je leur donne un travail écrit à faire, je mets le Time Timer, pour qu'ils voient le
225 temps qu'ils ont à disposition et plusieurs enfants dont lui, soit qui ont des difficultés, soit qui
ont justement un trouble de déficit de l'attention, ils ont la possibilité de faire corriger exercice
par exercice.

**D'accord. Car justement, comment gérez-vous le temps de travail pour l'élève atteint de
TDAH ? plus de temps pour mener la tâche ?**

230 Alors justement ça dépend, et le fait de pouvoir venir corriger exercice après exercice, ça nous
permet aussi de voir s'il est dans un bon jour, entre guillemets, puis on se dit : ben aujourd'hui,
super, il va pouvoir faire la même chose que les autres, dans le même temps que les autres
et ça va bien aller et y a des jours où on se dit : ben non, là, c'est plus compliqué, il a besoin
de plus de temps, ben tant pis, on va peut-être faire un exercice de moins ou dans le deuxième
exercice, tu vas faire que la moitié et tu feras que la moitié du troisième aussi.

235 **Mais si tu as prévu 45 minutes, tu ne dépasses pas pour lui en lui disant : tu peux finir
à la prochaine...**

Alors si c'est quelque chose, comme une évaluation, par exemple, ou un travail que je veux
évaluer. Oui, ben bien sûr et ça, ça sera fait pour lui et pour tous les enfants qui peuvent avoir
un trouble.

240 **Donc évaluation, donc peut-être à rallonger.**

À rallonger, que ce soit une évaluation écrite ou que ce soit une évaluation sous forme de jeux
mathématiques, voilà, n'importe quoi, si y a besoin de rallonger le temps, on le rallonge

**D'accord. Merci. Et mets-tu en place des variations ? par exemple, bouger, de la Brain
Gym, des missions, ...**

245 Ouais, ça on le fait avec toute la classe, d'ailleurs. C'est une classe assez, comment on peut
dire, un peu excitée, comme ça. Donc ouais, Brain Gym on en fait assez régulièrement, on fait
régulièrement des pauses de deux-trois minutes pour faire des petits jeux. Ils aiment bien faire
un petit memory humain, un petit truc, voilà. Ça ouais, y a besoin. D'ailleurs, c'est, nous, on a
vraiment l'habitude d'avoir des 5-6 et très souvent, les 6^e la petite pause de neuf heures, on la

250 fait plus. Ils savent que quand ça sonne neuf heures, y a cinq minutes, mais on reste dans notre activité, on change d'activité, mais on ne fait pas de pause. Ils savent qu'ils peuvent aller aux toilettes, s'ils veulent à ce moment-là, mais on ne fait pas de pause, mais avec eux oui, on fait toujours une pause, ce n'est pas possible de ne pas en faire.

255 **D'accord. Et comment gères-tu les imprévus ? par exemple, changement de programme ? tu expliquais qu'il avait son menu du jour. Si tout à coup, on change et qu'il y a un imprévu.**

Alors ça, ça se passe assez simplement, on lui explique le changement qui va arriver, celui qui a lieu et ça ne le perturbe pas plus que ça. Donc ça n'a jamais été problématique. Ça l'a été plus pour un élève qu'on a eu il y a quelques années. C'était un peu plus problématique, 260 c'était plus, c'était angoissant pour lui. Mais là, en l'occurrence, cette année, le problème ne se pose pas, il suffit de lui expliquer pourquoi il y a ce changement, voilà. Mais ça a été un peu plus problématique pour un autre élève.

Un autre élève ayant un TDAH ?

Ouais.

265 **Voilà, merci. Ensuite, on passe à la salle de classe. De quelle manière est disposée ta classe ? si tu arrives à m'expliquer un peu.**

Alors, j'ai toutes les tables qui sont face au tableau, donc tous les élèves font face au tableau. Elles sont en ligne, moi, j'ai mon bureau sur le côté, pour avoir une vision de tous. Ça te suffit ou tu as besoin de plus, comme descriptions.

270 **C'est un placement de, le bureau est donc face aux tables ?**

Non, il n'est pas face, il est sur le côté, j'ai vraiment toutes les tables font face au tableau et moi, j'ai vraiment mon bureau sur le côté, comme ça, je vois toutes les lignes, je vois les quatre lignes de tables.

Ateliers ?

275 Oui, on fait du travail en ateliers.

Tu l'as dit avant, mais...

Voilà exactement.

Travail en ateliers, d'accord.

280 On en fait toutes, presque toutes les semaines. Il y a des semaines où s'est un peu plus compliqué que d'autres, mais ouais, ouais, pratiquement toutes les semaines du travail en ateliers ouais.

Très bien et fais-tu des changements de place justement ? à quelle fréquence ? tournus durant l'année ?

285 Ouais alors en tout cas quatre fois par année, en général à chaque vacance, on change de place.

Et l'élève en question est-il déplacé ?

Ouais, alors il est déplacé, mais c'est toujours un petit peu un casse-tête, parce qu'on aime bien qu'il soit tout seul, mais lui ben forcément il a quand même envie d'être un petit peu à côté d'un copain. Donc on fait plaisir une fois sur deux quand même, mais il est toujours très près, il est quand même toujours près de nous. Et puis après ça nous arrive aussi de changer plus si on voit qu'un changement qu'on a fait ne fonctionne pas. Donc c'est quatre fois par année au minimum, mais après si on voit qu'il y a un changement qui ne fonctionne vraiment pas, on doit revenir à autre chose, ben, on fait d'autres changements.

Donc là, il y avait une question, mais en fait, tu y as répondu durant l'entretien, donc oui il est placé, tout seul, il est près de toi, enfin près de vous les enseignantes et, donc, est-ce que.

Comme les tables sont en ligne en même temps, il peut avoir, c'est ça qui est pratique, il peut avoir sa table tout seul et être près d'un...d'un

D'un camarade.

D'un camarade quand même

Oui, mais est-ce que la disposition de la classe est faite en fonction de cet élève TDAH, ayant un TDAH ?

Mais pas que, en fonction de lui, c'est-à-dire que quand on fait nos plans de classe, c'est vrai que très rarement on les laisse vraiment choisir à côté de qui ils veulent être. Soit c'est nous qui décidons, on fait les binômes, on fait nos places, soit on leur dit : ben donnez-nous le nom de trois copains à côté de qui ça vous fait plaisir d'être et on essaie de contenter tout le monde comme ça. Mais c'est très rare qu'on leur dise : ben choisissez, mettez-vous d'accord, déjà parce qu'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord, forcément, il y a en a toujours à côté de qui personne n'a envie d'aller et d'autres où tout le monde aimerait être assis à côté.

Mais la disposition...

Mais après la disposition,

Face au tableau.

Ah, face au tableau, tu dis ?

La disposition face au tableau, des tables, est-ce qu'elle est faite en fonction de l'élève, par exemple, ayant...

Alors plus par rapport à nous... C'est-à-dire

Plus par rapport à vous ?

Mais pas que cet élève-là, les élèves qui ont des difficultés de différent...

Des difficultés...

Que ça soit des dys, on essaie de les garder près de nous en général, donc cette disposition-là, elle est faite par rapport à eux, mais après le fait qu'ils soient face au tableau, pas forcément.

Voilà. D'accord. Ensuite, pour les tâches, les fiches. De quelle manière procèdes-tu pour la mise en page des fiches ? l'écriture ? taille plus grande ? interligne ?

325 Ça, c'est vrai que, ça, je ne fais pas assez attention. C'est vrai que je ne me pose pas, pas vraiment la question. J'ai, j'ai, ben en fait, je n'ai jamais personne qui est venu me dire : ah, mais vraiment, ah mon fils ou bien, une orthophoniste qui m'aurait dit, par exemple, ah ben vraiment là, on a vu ça ensemble et ça lui posait problème la mise en page. Donc, du coup, je ne me suis jamais vraiment posé la question, quelle police d'écriture choisir ou...

D'accord, le vocabulaire, par exemple...

330 Alors le vocabulaire, je m'assure toujours qu'ils aient compris les consignes, donc on en parle toujours. Les consignes, on les lit, en général, en commun. Soit c'est un élève qui les lit puis on explique soit c'est moi qui les lis et ils peuvent poser leurs questions donc je m'assure qu'ils aient compris le vocabulaire. Après, c'est clair que ça veut aussi dire qu'il faut avoir confiance en eux, qu'ils s'annoncent quand ils n'ont pas compris quelque chose, ce qui n'est pas toujours le cas.

C'est sûr. Avant, tu me parlais de la quantité de travail, que des fois, tu réduis le nombre de questions, est-ce que tu apportes des supports supplémentaires ou des fiches supplémentaires ? pour ce genre d'élève, enfin pour un élève ayant un TDAH.

Alors, alors les références, oui.

340 **Références.**

Ouais, il a, clairement, ils ont le droit très souvent de prendre leurs références, c'est même assez rare qu'ils n'aient pas le droit de les prendre. Mais oui-oui, les références, sinon y a ce que je peux créer sur le moment pour que tout d'un coup, si on fait des mathématiques, ça peut être aller chercher des cubes. Ce qui peut avoir besoin sur le moment, plein de matériel qu'on peut utiliser, ça peut être des dessins qu'on va faire pour donner un petit coup de pouce sur une compréhension d'un problème de maths, par exemple.

345 **D'accord et est-ce que tu mets en place un projet, un peu individualisé, en fonction de cet élève, de ses difficultés, de ses besoins.**

Ouais alors, avec les élèves qui ont des difficultés scolaires de manière générale.

350 **Mais l'élève.**

Mais celui-là, en faisant parti.

Oui.

En général, quand on voit les parents, sans que ce soit vraiment un PPI, parce que, on, ce n'est pas officiel, mais voilà. Quand on peut dire les choses clairement aux parents : ben voilà, y a des grosses lacunes scolaires, on sait que y a des objectifs qui ne seront pas atteints. Voilà, nous notre but, c'est que votre enfant continue à progresser, donc voilà ce qu'on vous propose et en général, on se met d'accord sur les objectifs importants à viser et tout en sachant

que y a peut-être des choses sur lesquelles on sera moins exigeants. Donc, oui, c'est une forme de projet pédagogique individualisé, mais sans que ça soit, quelque chose de très officiel.

360

Oui d'accord. Ensuite, les formes de travail, est-ce que la forme de travail varie-t-elle ?

Oui alors, travail de groupe, travail seul, travail à deux, travail avec l'enseignant, ben encore plus quand on fait des ateliers, forcément, mais oui-oui.

Et qu'elles en sont les raisons.

365

Oh ben déjà pour pas qu'ils s'ennuient, que ce ne soit pas trop monotone, qu'il y ait quand même voilà, donc ça, c'est la chose principale et puis après parce qu'il des... Ben voilà des façons d'apprendre des choses, enfin faut que ça passe par différents canaux et faut que ça soit, enfin voilà. On ne peut pas faire un jeu de maths tout seul, on ne peut pas, donc forcément.

370

Effectivement. Et comment constitues-tu les groupes ? plutôt de manière homogène, hétérogène ?

Alors plutôt hétérogène en général. J'essaie quand même de faire qu'il y ait toujours un peu un meneur qui puisse, la difficulté avec le travail de groupe, c'est forcément que l'enseignant ne peut pas être dans tous les groupes. Donc pour s'assurer quand même que dans tous les groupes ça va un petit peu bosser quand on n'y est pas. Je trouve intéressant d'avoir quelqu'un qui mène un peu, qui est à l'aise, qui va pouvoir un petit peu, ben tirer le groupe en avant, puis dire ah ben non là, c'est faux, c'est comme ça qu'il faut..., ah, mais non là, on s'est trompé, ou bien là, c'est super. Parce que si on fait des groupes, enfin moi mon souci quand on fait des groupes très homogènes, c'est que finalement, je reste toujours vers le même groupe.

375

380

Le même groupe.

Celui qui a vraiment de la peine.

Des difficultés.

Parce que sinon ils n'arrivent pas tout seul et ce n'est pas... C'est moins intéressant parce que je n'arrive pas à voir tout le monde. Tandis qu'en faisant des groupes hétérogènes, ça me permet de passer dans tous les groupes.

385

Oui. Ensuite, tu as dit que tu utilisais le système en ateliers et pourrais-tu m'en expliquer le fonctionnement et m'en donner les raisons ? Pourquoi utilises-tu le système en ateliers ?

Alors, moi, j'aime bien faire le mercredi matin en ateliers, une matinée entière en ateliers. Alors les raisons, ben, c'est aussi juste pour varier un petit peu, pour pouvoir les faire bouger, pour arriver à les faire travailler en groupe, seul, et pour pouvoir les prendre aussi en petits groupes vers moi, pour faire des... Pas forcément des introductions, parce que ça, je les fais en plénum. Mais pour revoir une notion qu'on vient d'aborder, de pouvoir prendre un petit groupe de

390

395 quatre-cinq à la table et travailler ça avec eux pendant une demie heure, une demie heure, 35 minutes. Voilà, ça, je trouve vraiment utile, on a malheureusement plus la chance en 5^e et en 6^e d'avoir de demie classe et ça, c'est vraiment un manque et pour moi les ateliers c'est vraiment venu d'avoir envie de pouvoir travailler une période ou 30 minutes avec un petit groupe d'élèves.

Avec un petit groupe d'élèves, oui.

400 Et pour pouvoir faire ça, ben fallait que les 15 autres élèves soient occupés.

Oui, d'accord.

D'où le travail en ateliers et de faire des tournus, entre jeux de maths en groupe, travail seul à sa table, travailler avec la maîtresse et...

D'accord et est-ce qu'il t'arrive parfois d'isoler l'enfant ayant un TDAH ?

405 Ouais ça peut m'arriver si...

Si oui, pourquoi ?

S'il est vraiment très, très excité et qu'on n'arrive pas à le canaliser, ça nous est eu arrivé. Alors pas avec cet élève-là, mais avec d'autres élèves ça nous est eu arrivé de dire : ben, tu sais, il y a une table dans le corridor, on laisse la porte ouverte, va faire ton travail dans le corridor. On a eu un élève, qui était médiqué aussi, mais quand il ne prenait pas sa médication, c'était vraiment, mais c'était incroyable, je n'ai jamais vu ça de ma vie et lui-même le disait, il était : (tape ses ongles sur la table). Faut arrêter maintenant. Mais je n'arrive pas maîtresse, je n'arrive pas, je n'arrive pas. Alors oui, là ça nous arrivait de dire : mais ce n'est pas grave, prend tes affaires, tu vas dans la table, sur la table qui est dehors dans le corridor et comme ça. Et puis voilà on fait, on passe vers lui de temps en temps.

Ça lui convenait ?

Non ben, lui ça lui convenait bien, parce qu'il se rendait compte surtout.

Il se rendait compte.

420 Parce que comme il n'était pas ça d'habitude, il se rendait vraiment compte que c'était, c'était...pour lui.

Ingérable pour lui aussi.

Ben ouais.

Et dernière question de cet entretien y a-t-il des éléments que tu as mis en place pour cet élève TDAH, mais qui pourraient être utiles à d'autres élèves de la classe qui n'ont pas de TDAH ni forcément de difficultés scolaires particulières ? une, la mise en place d'une adaptation qui finalement a bien convenu à l'ensemble de la classe ? c'est peut-être même inconscient.

Ouais, là, comme ça, je ne sais pas. Je ne sais pas quoi te répondre là. Je ne vois pas, là, maintenant.

430 **Ouais, est-ce que le travail en ateliers peut-être ?**

Ah ouais, alors oui le travail en ateliers, c'est sûr, mais c'est vrai que je ne pensais pas à ça, parce que je n'ai pas forcément mis ce travail en ateliers pour lui.

Pour lui.

Mais le travail en ateliers, oui alors c'est sûr, ça convient à...

435 **À toute la classe.**

À toute la classe bien sûr.

D'accord, ben merci beaucoup.

Ben de rien.

Pour toutes ces réponses.

Annexe 10 : retranscription de l'entretien réalisé avec E2

Alors, première question, depuis combien de temps enseignes-tu ?

Depuis 2006, donc ça fait 12 ans.

Merci. Dans quel degré enseignes-tu ?

En ce moment, en 5H et sinon de 3^e à 7^e.

5 **D'accord. Es-tu titulaire d'une classe ?**

Oui.

Quel est ton pourcentage d'enseignement ?

50%.

Combien d'élèves composent ta classe actuelle ?

10 16.

As-tu déjà entendu parler du TDAH ?

Oui.

Si, oui, comment ?

En lien avec des élèves qui ont, qui souffrent de ça.

15 **D'accord, très bien, merci. Comment définirais-tu, expliquerais-tu avec tes mots, ce problème à quelqu'un qui n'en a encore jamais entendu parler ?**

Ouais, je vois, c'est les, c'est ceux qui sont hyperactifs et déficit d'attention, de mémoire. Parce que l'un, est-ce que l'un. Non, parce que ça peut être soit l'un ou l'autre et ou.

Alors là, dans la question actuelle, c'est le TDAH.

20 J'arriverais plus à le définir comme ça.

Le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité.

Voilà, exactement.

Alors comment tu pourrais expliquer avec tes mots ce problème.

25 Ouais, trouble de déficit de l'attention et de l'hyperactivité. C'est un enfant qui a de la peine à se concentrer, qui est toujours perturbé par d'autres choses et en même temps qui est toujours agité.

D'accord, merci. Et d'où proviennent tes connaissances sur ce sujet ?

De l'enseignement.

As-tu déjà enseigné à un élève ayant un TDAH ?

30 Oui.

Qu'elles étaient tes connaissances sur le sujet au moment où tu as eu cet enfant dans ta classe ?

Ah, elles étaient très basiques, elles n'ont pas vraiment. De base, des connaissances de base. Ouais, mais on a eu des cours quand même, là-dessus, mais après on les oublie quand même vite les notions, on sait qu'on doit de toute façon adapter un rythme particulier, être moins exigeant. Ça, je pense que ça vient après ?

Oui, alors ça sera les questions qui suivront. Et maintenant, est-ce que tes connaissances ont évoluées dans le domaine, par rapport.

Par rapport en 2006, oui.

40 **Voilà.**

Ouais.

Qu'as-tu ressenti quand tu as appris que tu aurais un élève ayant un TDAH dans ta classe ?

Rien. Parce que c'est un élève comme un autre et faut juste s'adapter.

45 **Même la première fois qu'on t'a dit.**

Ouais, je pense que ben voilà, c'est, faudra faire avec, tu vois. Mais je ne me suis pas dit : oh non. Non-non.

D'accord. Merci.

De rien.

50 **Comment ressens-tu la présence d'un enfant ayant un TDAH dans ta classe ?**

Tu sais, des fois, ils prennent, ils sont souvent sous Ritaline® et ils ont été détectés avant qu'ils arrivent dans nos classes. Et finalement nous, on ne s'en rend même plus forcément tellement compte. C'est les profs des, de première-deuxième voire troisième là, qui en souffrent plus. Et c'est vrai qu'il y en a. Quand j'ai vu le changement avec la Ritaline®, c'est juste incroyable. C'est que je ne suis pas forcément pour, mais c'est quand même très bénéfique donc.

D'accord. Donc, pour toi, ce n'est pas vraiment une source d'inquiétude ?

Non.

Un défi à relever ?

60 Non.

Un sentiment de ne pas être à la hauteur ?

Non, non.

Très bien. Ensuite, du point de vue de ta pratique, enseignes-tu actuellement à un élève ayant un TDAH ? diagnostiqué ou non.

65 Ouais, ouais, je sais que y en a un qui prend de la Ritaline®, mais je ne suis pas sûre qu'il soit TDAH.

Il peut ne pas être diagnostiqué aussi.

Ouais, mais il a tellement d'autres choses, dys tout, dys tout ce que tu veux, mais il n'est pas TD. Non, mais par contre, il prend de la Ritaline®. Mais je ne pense pas qu'il soit diagnostiqué TDAH.

70

D'accord. Qu'as-tu pu observer, en premier, chez cet enfant ?

Le manque de concentration.

As-tu pu observer autre chose ?

Le temps de concentration, le, le, c'est ce que j'ai dit non ? le manque, ouais, ouais et en, que les débuts de matinée sont toujours beaucoup plus faciles que les fins de matinée et après, l'agitation sur sa place, à sa place.

75

L'agitation, d'accord.

Agitation, ouais.

As-tu pu repérer des forces ou des fragilités chez cet enfant ? dues à ...

Ouais, ouais. Ça fait un petit moment, faut que je me replonge. Là, comme ça, j'ai de la peine à te répondre, je n'arrive pas.

80

Pas de soucis. Suite à ces observations, as-tu pu entreprendre quelque chose en particulier ? lorsque tu as vu qu'il avait de la difficulté ou de la facilité pour quelque chose.

85

L'adaptation du travail, le rythme de travail et les exigences. Donc le rythme de travail et c'est ça.

D'accord. Attirerais-tu l'attention d'un nouvel enseignant, par exemple d'un, de ta duettiste ou de ton duettiste à propos d'éventuels impacts du TDAH sur les apprentissages de cet élève ?

90

La question de départ, c'est ?

Est-ce que.

Est-ce que j'avertirais ?

Avertirais l'enseignant, l'enseignant futur ou alors même ton duettiste, des progrès ou alors.

95

Oui bien sûr, bien sûr.

Et pourquoi ?

Parce que justement, ils ont des mesures. Ils n'ont pas des mesures BEP, en général, ces élèves-là ? ou bien ?

Alors ça dépend.

100

Ça dépend, pas toujours ?

Oui.

Alors ils devraient, ouais, parce que bien sûr qu'on va évaluer différemment, on adapte, c'est ça notre enseignement aujourd'hui, c'est de faire en fonction de...

105 **D'accord, as-tu mis, toi-même, en place des adaptations spécifiques aux besoins de cet élève ?**

Oui, et les mêmes que je t'ai dit.

Donc ?

110 Adaptation du rythme de travail, les exigences du travail, donc c'est sur certains exercices, pas tous les faire, il peut aussi prendre des Pamirs, il peut être seul à sa place, à une place, lui enlever beaucoup de choses sur sa table. Lui enlever toutes les distractions possibles, justement, les règles, gommages.

D'accord, merci. Et à quoi ces adaptations ont-elles amélioré ou péjoré les apprentissages de cet élève ?

115 Toujours, enfin, je pense péj, amélioré hein justement. Dans le but ben justement, de se centrer sur son travail, de l'isoler un petit peu et en s'isolant, il peut plus se concentrer sur lui-même.

D'accord. Est-ce que tu mets actuellement en place des adaptations pédagogiques ?

Oui, oui bien sûr.

Oui, lesquelles ?

120 Mais ça reprend un petit peu les mêmes

Ça reprend toujours...

Ouais, différenciation.

D'accord différenciation.

125 Pour les devoirs, aussi, on peut aussi. Moins de devoirs ou bien le temps de devoirs, on peut aussi l'adapter pour lui, on peut aussi être moins exigeant par rapport à la quantité des devoirs et puis à son rendu. Tu vois, au rendement, par exemple, s'il lui faut plus de temps pour faire ses devoirs ben au lieu qu'il rende pour le mardi ou le mercredi, il peut le rendre le jeudi. Tu vois on essaie d'avoir une grande souplesse par rapport à ça. Et que les parents puissent toujours aussi indiquer s'ils n'ont pas réussi à être dans les temps, s'ils n'ont pas réussi à finir une feuille, si, ça, on en prend note, on leur dit.

130 **D'accord, ben super merci. As-tu pris d'autres mesures ?**

Je ne crois pas.

Non ? D'accord et d'où as-tu tiré ton inspiration ?

On a eu des, des séminaires, enfin comment on appelle ça ? des conférences ?

135 **Des conférences.**

Ouais, après les orthophonistes, elles nous aident aussi, les ergothérapeutes. Les collègues !

Les collègues aussi.

Ouais, bien sûr.

140 **Très bien.**

Et, ouais.

Encore ?

Non, je crois, je crois que c'est Madame Brun, non qui s'occupe.

Ah Madame Brun ?

145 Ouais, il me semble que c'était elle qui était venu faire, et y a une, une orthophoniste, mais je ne me souviens plus, à Marin, s'est égal son nom, elle est, je crois qu'elle fait des fois des conférences aussi.

D'accord, très bien. Et quelles sont les dispositions à prendre que tu recommanderais aujourd'hui ? à une autre enseignante qui aurait un élève ayant un TDAH ?

150 Sans paraître flemme, mais c'est vraiment tout ce que je t'ai un petit peu dit, de l'isoler, de le, de lui enlever toutes les distractions possibles sur sa table et d'accepter tout simplement qu'il le soit et ne pas exiger la même chose qu'un autre enfant. Non, mais ça paraît bête, mais c'est vrai.

Non, mais tout à fait. Vois-tu une évolution dans la progression des apprentissages de cet élève ? grâce à ces adaptations.

Je pense qu'il se fatigue moins vite, ouais, il tient le rythme de la classe plus longtemps.

D'accord, merci. Et que préconiserais-tu pour un enfant TDAH aujourd'hui ? toujours isoler, ce que tu viens de dire avant.

Ouais, ouais.

160 **Ça reste dans cet état d'esprit.**

Ouais et vraiment, quand tu posais la question avant que, que l'enseignant doit tenir compte de son trouble pour pouvoir adapter son travail, tu vois, pour les contrôles surtout, et surtout quand il passe après en secondaire. Tu vois...

Tenir compte...

165 Si l'information, elle ne passe pas.

Du trouble et transmettre l'information.

Ouais, voilà. C'est ça en fait qui est vraiment très important. Pour les parents aussi, parce que s'ils doivent répéter à chaque fois tout le même discours à chaque enseignant, c'est dur.

Est-ce qu'à ton avis, c'est une bonne chose qu'un élève qui a un TDAH soit intégré dans une classe régulière ?

170 Oui, TDAH, je trouve que c'est tout à fait gérable, mais diagnostiqué hein. Bien sûr. Parce que temps qu'on ne sait pas, c'est difficile, ouais.

Très bien et as-tu mis au point des outils pour faciliter l'intégration d'un enfant avec TDAH, dans ta classe ?

175 On a le Time Timer qui marche bien parce que ça peut les stimuler à travailler plus vite.

Autre chose ?

Peut-être des, oui, des petites cartes que tu collerais sur sa table, des rappels de ce qu'il doit faire, de ce qu'il ne doit pas faire. Des activités. Après, je disais de lui enlever toutes les stimulations extérieures, mais on peut aussi lui mettre autre chose pour remplacer, je crois
180 que j'en avais eu un qui prenait une de ces balles en mousse, ça l'aidait.

D'accord, super, merci. Alors la première partie est finie.

D'accord.

La deuxième est un peu plus centrée sur des questions, un peu, pas ciblées, mais...

Plus précises.

185 **Sur quatre axes en fait.**

D'accord, ok.

Alors j'ai relevé quatre axes, qui sont, le premier qui est le temps donc, comment planifies-tu le déroulement d'une journée pour la classe en général ? toujours identique ? tu affiches le programme ? ou autre ?

190 Mais là, on est encore avec les élèves TDAH ou bien ?

Oui, toujours. Dans ta classe en général, avec un élève ayant un TDAH.

Ouais, ouais. Alors non, je ne vais rien changer par rapport à l'enfant. C'est quand même lui qui va s'adapter au rythme de la classe, mais tout en m'adaptant moi à son rythme aussi, mais c'est, c'est comment est-ce qu'on va dire ?

195 **C'est tous les jours identique ? les mêmes leçons ? est-ce que tu affiches le programme ?**

Ouais, ouais, ouais. Alors comment est-ce que je commence ? alors en général, je commence par l'accueil, le matin. Le lundi matin, il est un peu plus long que le reste de la semaine, parce qu'on fait le calendrier du temps, on fait des petites phrases en allemand et ensuite...

200 **Mais est-ce qu'il y a un, horaire qui est fixe ? est-ce que la classe a un horaire fixe ? avec maths, français ? ou alors c'est un peu toi qui choisis.**

Alors, les choses qui sont imposées comme la gym et les travaux manuels tout ça, c'est fixe, bien sûr. Alors là, je ne vais pas changer. Le lundi matin, par exemple, on va beaucoup faire, on va beaucoup plus faire de français et c'est pour ça que je réponds comme ça, parce
205 qu'après le reste de ma semaine, de ma petite semaine je l'adapte quand même en fonction de ce que moi j'ai envie de faire. Donc, des fois, ils sont surpris de ne pas avoir ce qui est au programme. Donc non, je me laisse quand même un peu libre.

Donc il y a un programme de base, mais toi tu l'adaptes.

Ouais, y a un horaire de base.

210 **Y a un horaire de base, mais il est adapté.**

Ouais, ouais. Totalement, parce que c'est l'avantage du primaire justement. Si j'ai envie d'accentuer pendant deux semaines plus de l'histoire, de la géo ou bien de la musique.

Très bien et est-ce que y a l'horaire qui est affiché ou le plan de la journée qui est affiché quelque part ?

215 Ouais, mais il est petit, il y est là-bas.

D'accord. Très bien. Comment organises-tu le temps à disposition pour une tâche ? 45 minutes plus ou moins ?

Ça dépend de la matière, en géographie je compte deux périodes, vocabulaire je compte une période, si on fait de la rédaction je peux compter deux périodes, ça dépend de la ...

220 **Par exemple pour l'élève qui a le TDAH, est-ce que tu vas prévoir plus de temps pour lui ? moins de temps ?**

Pas forcément plus de temps, ah oui pour les contrôles, oui.

Pour les contrôles, oui.

225 Pour les évaluations, oui. Tandis que pour les activités, les feuilles, je vais réduire le taux de travail. Mais je ne vais pas lui laisser plus de temps. Après, bien sûr que tu vois, dans mon système à moi, avec mes enveloppes, toutes les deux ou trois semaines, je laisse une ou deux périodes vraiment à tous ceux qui ont encore des feuilles, à les terminer et ça, il fera partie de ceux-là, tu vois, ceux qui ont fini, ils pourront être libres.

D'accord. Et comment gères-tu le temps de travail pour l'élève atteint de TDAH ? donc plus de temps pour mener la tâche ? ou le même temps que les autres ?

230 Non, le même temps, je dirais, mais c'est les exigences qui sont moins élevées.

Le même temps, mais...

Donc ça implique forcément moins de temps non plus. Enfin si je lui demande moins ça lui prendra moins de temps.

235 **Est-ce que tu mets en place des variations ? Si oui, lesquelles ? je te donne quelques exemples : bouger, Brain gym, des missions, ...**

Ouais, mais ça je ne vais pas forcément faire que pour lui, mais je vais le faire pour l'ensemble de la classe si je vois qui sont...

L'ensemble de la classe oui.

240 Totalement. Si je vois qu'ils ne sont plus avec moi.

Tu vas faire quoi ?

Je les lève, je les mets debout et après, je fais du Brain gym, là justement. Mais deux-trois minutes ça suffit hein, ça, je le fais.

Très bien et comment gères-tu les imprévus ?

245 Avec l'élève ?

Oui, voilà.

Je n'insiste pas, si tout d'un coup, il n'a plus envie, je lui dis : bon laisse, laisse. Prends un livre, fais un dessin. Je n'insiste pas. Ou bien, alors de toute, ou alors je mets le Time Timer et je le motive, mais pas plus de 10 minutes. Et quand tu dis : qu'est-ce que je mets en place, y a aussi les élèves, le coaching entre élève, ça, je le fais beaucoup.

Ah le coaching entre élève.

Ouais.

Alors ça sera peut-être ...

Après ?

Après aussi. Merci, alors ça, c'était pour le temps. Ensuite, y a la salle de classe. De quelle manière est disposée ta classe ?

En îlots.

La place de ton bureau.

Devant.

Donc, des tables en îlots et fais-tu des ateliers ?

Ouais, ouais, l'ordinateur aussi, ça fait partie des ateliers. Ils peuvent travailler en groupe.

Alors ça, ça va être la suite. Ateliers, ordinateur après, fais-tu des changements de place ?

Oui.

À quelle fréquence environ ?

Toutes les périodes, toutes les vacances, avant ou après, ça dépend, avant les vacances ou après les vacances. Donc ça fait quatre-cinq fois par année.

Très bien, merci. As-tu placé cet élève, l'élève qui a un TDAH à un endroit particulier dans la classe ?

Oui, plus près de moi, du bureau et en général, face au tableau, qu'il ait une des meilleures places quand même. Et après en général, seul, parce qu'il le demande en général, tu sais.

C'est vrai ?

Ouais, ouais.

Donc, des fois, ils sont seuls, mais c'est plutôt une demande de leur part.

Oui, oui. Mais on leur propose et ils sont d'accord et tu sens que c'est sincère, tu vois.

Oui. La disposition de l'ensemble de la classe, est-elle fait en fonction de l'enfant ayant un TDAH ?

Non, ça ne m'est pas arrivé encore.

D'accord, merci. Alors là, c'était pour la salle de classe ensuite, les fiches et les tâches.

Ouais.

De quelle manière procèdes-tu pour la mise en page des fiches ? l'écriture ? la taille plus grande ? l'interligne ? les images ? le vocabulaire, est-il adapté ?

285 Pas toujours, sinon ce que je faisais, ce que je peux faire, je n'adapte pas toutes les feuilles, bien sûr que non, mais je prends une feuille blanche si jamais et je lui cache les autres exercices pour qu'il se concentre et là, il peut descendre comme ça. Mais c'est en fonction de la feuille.

D'accord. Comment adaptes-tu la quantité de travail ? plutôt réduction du nombre de questions ? des supports supplémentaires ? des fiches supplémentaires pour cet élève ?

290 Ouais, non ça sera diminuer les exercices sur une feuille, mais tout simplement lui tracer un exercice. Après, non, il n'a pas plus de ressources, mais il pourrait en avoir plus, mais ils sont encore petits là, ils n'ont pas besoin de forcément plus. Je me dis en secondaire, ils ont peut-être plus d'adaptations.

Tracer un exercice ou ?

295 Ouais.

Très bien. Mets-tu en place un projet individualisé ? par exemple...

Pour un TDAH, alors ça, je ne me souviens pas.

Toi, actuellement...

Ouais, ouais bien sûr.

300 **Oui ? tu fais plutôt, tu mets en place toi-même.**

Bon, mais dans ma classe actuelle, tu aimerais ? ou bien ? en général...parce que là ça fait trois bonnes volées qui vont bien alors je n'ai pas eu forcément besoin d'adapter, mais dans d'autres volées. Oui, j'ai dû reprendre des feuilles d'anciens degrés et j'ai dû sortir des feuilles à part.

305 **Pour des élèves ayant un TDAH ou...**

TDAH, honnêtement, je n'arrive plus à me souvenir.

Ouais. Mais actuellement, est-ce qu'ils ont justement des fiches spécifiques adaptées à leurs difficultés ou à leurs besoins, enfin un enfant qui a un TDAH dans ta classe actuellement.

310 Non, on va juste, on va juste, par exemple, je te donne un exemple, on a un élève-là, je ne me souviens plus s'il est TDAH, mais il prend de la Ritaline®. On a déjà vu le présent, l'imparfait et le futur et pour l'instant, lui, ne fait pas encore le futur. Donc ce qu'on fait sur les fiches, c'est qu'on, on lui fait faire les exercices du présent et de l'imparfait, mais on trace tout simplement le futur, tu vois. Donc c'est à nouveau en traçant, en adaptant, mais on ne va pas recréer la

315 fiche que pour lui, tu vois.

D'accord, merci. Ensuite, dernière question, c'est la forme de travail. La forme de travail, varie-t-elle ? si oui, comment ? en groupe ? en duo ? en individuel ?

Oui bien sûr. Alors y a de tout, y a, ils travaillent seuls, en duo, en îlots, en groupe, par deux par trois, en petits groupes, en ateliers, ils travaillent aussi aux ordinateurs et en collectif
320 beaucoup, aussi.

Et quelles en sont les raisons ?

Ça dépend, ça dépend du travail qu'on, de la matière au fait.

Comment constitues-tu les groupes ? plutôt de manière homogène, hétérogène ?

Alors ça va dépendre aussi à chaque fois, soit j'impose soit ils sont libres soit c'est un petit jeu,
325 le hasard qui fait qui tombent ensemble, tu vois.

Mais lorsque c'est toi qui les choisis, est-ce que tu les ...

Ça va tellement dépendre, parce que de, ça va m'arranger des fois de mettre ceux qui ont le même niveau ensemble ou alors au contraire pour stimuler ceux qui ont un peu plus de peine, je vais les mettre avec des enfants qu'ont plus de facilité pour que ça les pousse en avant, tu
330 vois. Ça dépend ce que j'attends d'eux.

D'accord, donc tu utilises le système d'ateliers et peux-tu m'en expliquer le fonctionnement ?

Si c'est en ateliers, je les fais tourner, tu vois. Et puis, je peux utiliser le Time Timer pour ça, ou alors je fais les ateliers et ils passent un petit moment quand ils ont fini et qu'un autre atelier
335 n'est pas libre, ils retournent à leur place et ils ont une fiche, très simple à faire, soit un dessin, soit une lecture, soit une fiche de maths toute facile à faire en attendant qu'un autre atelier se libère, tu vois.

Et est-ce que tu peux m'en donner, non, en fait la raison pour laquelle tu travailles en ateliers ?

C'est pour diversifier, tout simplement, pour casser le rythme de l'élève qui travaille seul à son bureau. Et puis c'est un assez sympa, ludique et j'ai l'impression qu'ils travaillent, ils ont
340 l'impression, en tout, cas de moins travailler.

Ouais ?

C'est vrai.

345 **Et t'arrive-t-il d'isoler l'élève ayant un TDAH ?**

Oui.

Et qu'elles en sont les raisons ?

Soit parce qu'il perturbe, ou qu'il n'arrive pas à se concentrer, mais je ne vais jamais l'isoler en lui disant que c'est pour le punir, c'est juste, je tourne ça dans l'autre sens. C'est pour l'aider
350 à se concentrer, justement.

Et y a-t-il des éléments, mis en place pour cet élève qui pourraient avoir été utiles à d'autres élèves dans la classe ? par exemple, que tu remarques que certains éléments,

tu les as mis en place, peut-être pour aider ces élèves-là et qu'en fait ça aide toute la classe ?

355 Ouais, ouais, je pense, par exemple, les Pamirs, tu vois, y en a un qu'à commencer d'en prendre, y en a, je crois que deux ou trois qui ont pris. Le Time Timer, ça du coup, ils adorent tous. L'isolation aussi, parce que des fois, ils ont tous envie d'être seul à une place.

D'accord. As-tu encore quelque chose à rajouter.

Non, c'était très complet, ton questionnaire.

360 **C'est tout bon.**

Annexe 11 : retranscription de l'entretien réalisé avec E3

Alors, depuis combien de temps enseignes-tu ?

12 ans.

Dans quel degré enseignes-tu ?

De manière générale, ou cette année ?

5 **De manière générale, cette année.**

7-8.

7-8. Es-tu titulaire de ta classe ?

Oui, enfin d'une classe.

Quel est ton pourcentage d'enseignement ?

10 Cette année ?

Oui.

86.

D'accord, merci. Combien d'élèves composent ta classe actuelle ?

20.

15 **As-tu déjà entendu parler du TDAH ?**

Oui.

Comment ?

Par des prospectus, par des conférences. En premier lieu, après y a la recherche personnelle, ça, c'est au départ, on a des prospectus.

20 **D'accord. Prospectus et conférences.**

Et conférences.

Au départ, d'accord. Comment définirais-tu, expliquerais-tu, avec tes mots ce problème à quelqu'un qui n'en a encore jamais entendu parler ?

25 Je dirais que c'est une difficulté à rester concentrer pour entendre et comprendre des explications, des consignes.

Encore quelque chose d'autre ou ?

À pouvoir rester sur sa chaise, sans manipuler, sans avoir l'esprit qui part.

D'accord, merci.

En gros.

30 **D'accord. Et d'où proviennent tes connaissances sur ce sujet ?**

J'ai un enfant, plus, plusieurs élèves.

Un enfant ? d'accord, un enfant, donc ton enfant.

Ouais.

Et des élèves ?

35 Ah ouais, ouais. Ils sont facilement repérables, je trouve.

As-tu déjà enseigné à un élève ayant un TDAH ?

Oui.

Qu'elles étaient tes connaissances à ce, enfin sur le sujet à ce moment-là, où tu as ?

Je n'en avais pas.

40 **D'accord. Et maintenant ?**

Maintenant ? si j'en ai ? oui, j'en ai parce que je me suis renseignée, parce que j'ai entendu des psychologues parler de ce problème, parce que c'est des enfants qui ont des problèmes scolaires et du coup, ils ont pris en charge par des psychologues et on les rencontre lors des réseaux, avec les parents. Et y en a quasi chaque année dans chaque classe.

45 **Ouais.**

Je trouve chouette que tu fasses sur ce sujet-là, parce que ce n'est pas facile.

Non, justement. Qu'as-tu ressenti quand tu as appris que tu aurais un élève dans ta classe avec un TDAH ?

50 Ben, je me suis dit que ça allait être une charge supplémentaire. C'est une charge supplémentaire dans une classe, très clairement. Parce que ce n'est pas seulement l'enfant, c'est son environnement, en classe, c'est ton enseignement qui change, qui doit s'adapter. Ce n'est vraiment pas un enfant classique, un élève classique.

Ouais, d'accord. Donc le ressenti que tu as eu, c'était plutôt ?

Pfffff.

55 **Tu arriverais à mettre un terme là-dessus ?**

Surcharge.

Surcharge.

Surcharge de travail, je pense. Vraiment que là.

C'était un peu anéantie ?

60 Non, non. Tu dois faire avec et du coup, tu dois mettre en place des stratégies parce que sinon tu t'épuises et la classe s'épuise aussi.

Mais du coup, la première chose que tu as ressentie, c'est plutôt : Pfffff.

Ouais

65 **D'accord. Comment ressens-tu la présence d'un enfant justement avec un TDAH dans ta classe ? plutôt comme une source...**

Alors tu dois... ouais.

Plutôt comme une source d'inquiétude, de défi à relever, sentiment de ne pas être à la hauteur...

Je dirais défis à relever.

70 **Plutôt défis à relever ?**

Ouais. Défis à relever, parce que tu dois trouver et ils ne sont pas tous pareils, tu dois trouver ce qui convient, ce qui ne convient pas, surtout. Je te donne un exemple, un garçon, moi, j'ai un garçon qui, qui devait toujours manipuler du matériel et au départ, je disais toujours : mais pose ton truc, lâche ta règle, lâche ta gomme et finalement, ça ne sert à rien et c'est très bien qu'il manipule. En l'occurrence, ce garçon-là, je pouvais l'interroger à quel moment, il savait très bien où on en était.

75 **Même s'il manipulait ?**

Voilà. Donc tu dois...

Adapter en fonction de l'élève.

80 Réadapter, d'autres, ils manipulent, ils vont, ils ne vont rien, ils ne vont pas suivre.

Ouais.

Non, non, ils ne sauront pas où on en est.

D'accord, merci, donc c'était la première étape-là. Enseignes-tu actuellement à un enfant ayant un TDAH ?

85 Ouais, j'en ai trois dans la classe.

D'accord. Qu'as-tu premièrement, enfin qu'as-tu premièrement observé chez ces enfants ? quels sont les éléments qui ont prioritairement retenu ton attention ?

C'est le regard, le regard dans le vide, le regard à travers la fenêtre, manipulation, se lever pour se moucher. Je peux penser à ce matin, pour se moucher, pour aller boire, pour aller tailler son crayon, pendant un test d'anglais, par exemple. Pendant une évaluation, c'est même compliqué pour eux. Bon y en a un qui est médicamenté, mais c'est jusqu'à 11 heure que ça fonctionne, après 11 heure... Donc c'est répétition des consignes.

90 **Répétition. Mais physiquement, c'était plutôt ? regard dans le vide, se lever, besoin de bouger,**

95 (Bouge les pieds).

Bouger les pieds...

(Bouge la chaise).

Bouger la chaise...

100 La chaise, tout ce qui a autour. Solliciter le, le voisin. Là, y en a un qui est à côté de mon bureau, donc il manipule, il tripote ce qu'il y a sur mon bureau.

D'accord, merci. As-tu pu repérer des forces ou des fragilités chez ces élèves.

Alors, justement, certains arrivent à être attentifs et vraiment adéquats tout en montrant une attitude inattentive. Donc, là, on peut être surpris, ils sont tout à fait au courant de ce qu'il se passe et ils suivent bien, mais ils font autre chose, ils ne peuvent pas faire autrement que faire

105 autre chose à ce moment-là, physiquement. J'en ai un ce matin, il pliait des, il faisait des pliages, parce qu'on a fait des pliages d'étoiles, alors il pliait, mais il écoutait. Il a son matériel devant lui, je sais que si je lui dis de ne pas tripoter son matériel, ça va le perturber à la limite, il n'écouterait pas alors il fait ses pliages et il écoute l'accord du participe passé, voilà.

Mais ça l'aide peut-être.

110 Ouais, ouais, ouais.

Suite à ces observations, as-tu entrepris quelque chose en particulier ?

Alors, entretien avec les parents, certains sont au courant depuis des années et attendent que le prof prenne contact avec pour, voilà, j'en ai un, c'est ça. J'ai dit qu'il y avait des soucis d'attention et en fait, il est sous médicament depuis plusieurs années, mais c'est un nouvel élève, les parents ne voulaient pas tout de suite le stigmatiser, le, voilà comment ça se passe. Mais c'est surtout entretien avec les parents, en classe, essayer de le mettre à côté de quelqu'un qui...

Oui ? de le mettre à côté de quelqu'un ...

Ça, c'est pour plus tard ?

120 **Oui, c'est un peu pour plus tard**

Alors vas-y ...

Mais on peut toujours rebondir.

Non, non. Tu peux répéter la question ?

C'était : Suite à ces observations, as-tu entrepris quelque chose de particulier ?

125 Ben, c'est entretien avec les parents.

Entretien avec les parents, premièrement. D'accord.

Et avec l'équipe pédagogique.

Et avec l'équipe pédagogique.

Ouais.

130 **D'accord, très bien. Attirerais-tu l'attention d'un nouvel enseignant à propos d'éventuels impacts du TDAH ? par exemple soit...**

Un nouvel enseignant, tu dis nouvellement...

Voilà donc tu es en duo

Diplômé ou bien ?

135 **Tu imagines, voilà le collègue ou alors l'enseignant qui suivra cet élève.**

Oui, il faut communiquer, parce que c'est des enfants qui souffrent. Ils ne peuvent pas s'empêcher d'avoir ce comportement et c'est vrai que les profs, tu prends un bon moment pour réaliser à qui tu as affaire. Donc, en attendant tu, je pense que tu peux faire des dégâts.

Ouais, en tant qu'enseignant ?

140 Ouais.

Toi-même, as-tu mis en place des mesures d'adaptation spécifiques aux besoins de cet élève avec un TDAH ?

Oui, je, bah, c'est souvent des enfants qui ont déjà un BEP, donc là, point de vue évaluation, travail en classe, je diminue, je diminue la quantité parce que souvent, les tâches à faire prennent plus de temps que d'autres, ils ont de la peine à s'y mettre, ils ont de la peine à rester concentré donc ils prennent beaucoup plus de temps.

Donc diminution de la quantité de travail pour les évaluations.

Diminution de la quantité de travail, prévoir du temps à disposition, à peu près un quart en plus, de temps en plus, de temps supplémentaire.

D'accord. En quoi ces adaptations ont-elles amélioré ou péjoré les apprentissages de cet élève ?

Alors, ils améliorent dans le sens où l'élève a une meilleure idée de lui-même, il sait que, voilà, le prof fait un bout de chemin vers lui, qu'il a, par exemple, je mets le Time Timer aussi, sur le tableau. Donc il sait combien de temps, il a à disposition, le Time Timer, il est très efficace, il voit vraiment le temps qu'il a à disposition, il sait qu'il devra réaliser la charge, la charge, la tâche que les autres ont aussi, mais diminuée et dans un laps de temps restreint. Donc il sait exactement où il doit aller, parce qu'ils ont tendance à se perdre, à se disséminer, donc si c'est bien cadré dans la quantité et le temps, ça les aide.

Ça les aide bien. D'accord.

Ils sont souvent, ils ont souvent une intelligence un peu en dessus des autres.

Et après, justement, comme tu disais ça augmente leur estime d'eux-mêmes en fait.

Oui, oui. Parce que sinon on est toujours en train de leur dire : mais vas-y, avance, travailler, concentre-toi, tais-toi, ne bouge pas, ne trafique pas ton matériel, voilà.

Mets-tu actuellement en place des adaptations pédagogiques ?

Autres que ce que je t'ai déjà dit ?

Oui.

Ah oui, j'ai un élève, un des trois-là, j'ai tous les jours une évaluation du comportement et ça, ça l'aide beaucoup, beaucoup. J'ai fait ça pendant un certain temps en 7^e, je les ai depuis la 7^e. Ça marche, au début, c'était une catastrophe, il n'avait pas ça, c'est un enfant qui s'est fait renvoyer de plusieurs écoles, deux en tout cas, écoles privées donc il est revenu à l'école publique et c'est très difficile au début. J'ai mis cette évaluation, midi et quatre heures. C'est bien allé, après, il y avait gentiment plus besoin à la fin de la 7^e, 8^e on a commencé sans et puis non, il faut vraiment qu'il ait cette...

Cette...

Voilà.

Cette...évaluation du comportement.

Ouais et c'est éviter les petits bruits. Il a trois objectifs, au début y en avait qu'un et maintenant. Éviter les bruits qui dérangent l'entourage, éviter de manipuler le matériel et respecter rapidement les consignes des adultes, voilà. Parce qu'après, faut discuter, faut argumenter, voilà, c'est compliqué avec ce genre d'enfant aussi.

Oui, as-tu pris d'autres mesures ?

Le mettre dans un environnement propice, c'est-à-dire pas au centre de la classe, parce que tout l'environnement vraiment immédiat est touché : rha, mais il arrête, oh, mais oui, tu peux arrêter. Les autres sont aussi enquinés, donc je le mets, devant assez collé au bureau avec une ou deux personnes très calmes, très, très studieuses autour. Qui ne vont pas facilement se faire perturber par... J'ai que des garçons, quand je pense...que des garçons, ouais.

On pourra en parler après si tu veux.

Ouais, ouais y a une fille, je sais qu'il y a une fille dans le petit degré, mais moi, j'ai que des gas.

D'où as-tu tiré ton inspiration pour ces adaptations ?

Sur le terrain, tu vois ce qui a fonctionné ou pas, en discutant avec les parents et mon expérience personnelle. Je vois que c'est des enfants qui souffrent quand même, ça, ça touche.

Quelles sont les dispositions justement à prendre, que tu recommanderais aujourd'hui ? à un autre enseignant.

De vraiment travailler avec les parents, parce que ces enfants-là, entre guillemets, entre guillemets, il pourrait dire, ça, c'est une phrase du pédiatre, il fiche en l'air toute la famille, mais c'est vrai que c'est difficile. C'est difficile à la maison, tout est, tout est compliqué, les consignes pour laver les dents c'est compliqué, pour s'habiller, c'est compliqué, pour partir. Donc...

Collaborer...

Les parents ils...

Collaborer avec la famille.

Collaborer parce que les parents, ils souffrent aussi à la maison. Après la question du médicament, ça, c'est propre à chacun, je n'ai eu envie d'entrer là-dedans, mais ça a des conséquences, je pense que ce n'est pas plus mal parfois de donner un médicament.

De donne le médicament.

Moi, j'en ai un dans la classe qui a des médicaments, enfin un dérivé de la Ritaline® ben à 11 heure, il peut plus faire grand-chose

Ouais y a la ret, la rechute.

Ouais ça dure quatre heures à peu près

Vois-tu une évolution dans la progression des apprentissages de cet élève ? en lien avec les adaptations ?

Ouais, je pense à un, alors c'est vrai qu'il avait une très faible estime de lui, ce qui fait qu'il bloque dans toutes, tous les départs d'activités : je n'arrive pas, je ne comprends rien, tout de suite. Et là, il sait qu'il a moins le choix de se cacher derrière ce système-là. Parce qu'on le connaît, parce qu'on a mis des, quelque chose en place. Typiquement le Time Timer, diminuer la quantité, donc et refaire, faire reformuler les consignes aussi.

Et du coup après tu,

Par ces élèves-là.

220 **Tu peux voir une progression.**

Ouais, parce qu'ils ne peuvent plus se cacher derrière ce, ce problème et prendre l'autre chemin quoi, vraiment aller avec les autres. On s'est adapté, on t'a amené ça, ça, ça, et ça. Maintenant, c'est aussi à toi de, et puis en 8^e, tu as les notes aussi, ça motive.

Ouais, ça motive. Que préconiserais-tu pour un enfant avec TDAH aujourd'hui ?

225 Ben bizarrement, par forcément la rencontre chez le pédiatre, parce que y a des pédiatres qui donnent rapidement, je connais un-deux quand même, c'est ceux qui nous fournissent les questionnaires qu'on doit remplir et on sait qu'au bout y aura un médicament. Préconiser, beaucoup de patience, beaucoup de compréhension. S'intéresser à la littérature sur le sujet. C'est des enfants qui ne font pas exprès et qui s'en ramassent quand même beaucoup. Y a des punitions, tu peux t'énerver avec, c'est vraiment un environnement assez négatif, assez sombre si ce n'est pas pris en ...

En compte.

En compte, ouais.

Et à ton avis, est-ce une bonne chose qu'il soit intégré dans une classe régulière ?

235 Ouais, ils ont leur place.

As-tu mis au point des outils pour faciliter l'intégration d'un enfant avec TDAH ?

Faciliter l'intégration ? Je ne sais pas, tu penses à quoi autre que ce que je t'ai dit.

Est-ce que tu as...on pourra en reparler après si ça ne te vient pas automatiquement.

L'intégration, c'est par rapport aux copains ou bien par rapport au programme.

240 **Ça peut être par rapport, du moment où tu sais qu'il y a un enfant ayant un TDAH qui va être dans ta classe, est ce que tu mets en place, des outils des choses. Donc tu mets le Time Timer.**

Je ne vois pas d'autres choses en plus que ce que je t'ai dit.

Le mettre plutôt devant la classe.

245 Ouais plutôt devant la classe, ce que je fais aussi parfois...

Est-ce que tu lui donnerais quelque chose à lui ?

Alors ils ont le droit d'amener du...

Un outil.

250 Ils ont parfois des petites choses à manipuler, des espèces de boules, ça s'appelle des boules gluantes antistress, mais ils peuvent l'utiliser après. Je ne leur fais pas forcément ranger leur matériel. Ils ont, ils ont toujours un truc.

Toujours quelque chose à toucher.

255 Toujours un truc à toucher. Après, on peut aussi penser, mais c'est pour tous les élèves, à leur amener aussi des choses à manipuler, à faire dans l'enseignement même. Ouais des choses à manipuler, au lieu de rester assis sur sa chaise, mais ça faut faire pour tous les enfants, mais pour eux en particulier.

Donc dans les tâches.

260 Dans les tâches exactement. Ils aiment bien travailler à l'ordinateur, ça, ça marche bien. Ben par exemple, le Lexidata, moi, je peux lui faire faire ce que je veux, s'il sait qu'il va pouvoir utiliser, je leur ai montré ça y a deux semaines, ils adorent ça, il adore ça, il a un truc à faire, une réflexion, voilà. Du matériel à utiliser en classe.

À manipuler, d'accord.

À l'ordi.

265 **Alors la première partie est finie maintenant, c'est les questions plus, j'ai décliné en fait les adaptations en trois niveaux et je vais te poser des questions justement sur ces trois niveaux, mais tu as déjà répondu en partie. Donc ça va être juste des compléments d'information. Donc la première adaptation, c'est le temps. Comment planifies-tu le déroulement d'une journée ? toujours identique ?**

Tu dis, pour ces enfants ou par la classe en générale ?

270 **Pour ces enfants.**

Pour ces enfants-là.

Affiches-tu le programme ? tu restes calée sur l'horaire de la classe ?

Non, non, non. Faut être souple, je. Bon le programme, le programme, on le respecte, mais.

Mais le déroulement de la journée ?

275 Le déroulement de la journée, faut vraiment varier les modes de travail.

Alors ça on en parle après, mais est-ce que tu affiches, est-ce que l'élève est au courant du planning de la journée.

280 Je mets régulièrement au tableau ce qu'on va faire, en anglais, je mets ce qui concerne les exercices ou les règles de grammaire que je vais utiliser, je les mets déjà au tableau, mais comme ils sont tout devant.

D'accord. Plutôt mettre au tableau ce qui va être vu comme notion ?

Ouais, un plan de travail.

D'accord un plan de travail. Ensuite, comment organises-tu le temps à disposition pour une tâche ? 45 minutes pour une tâche ? ou pour cet élève...

- 285 Non, pas forcément, non, non, je mettrais plutôt 20 minutes.
20 minutes et tu adaptes à l'élève en question, à l'élève ayant le TDAH ?
Je mets à peu près un quart de temps en plus.
Donc 20 minutes par tâche pour l'ensemble de la classe et plus un quart.
Lui faut rajouter.
- 290 **De temps pour l'élève qui a un TDAH. D'accord.**
On les appelle les Kikous dans la classe.
Les Kikous.
Voilà. C'est eux qui ont décidé de se.
De s'appeler les Kikous. D'accord. Comment gères-tu le temps de travail pour l'élève atteint d'un TDAH ? donc il a plus de temps comme tu l'as dit, il a un quart de temps en plus.
- 295 **atteint d'un TDAH ? donc il a plus de temps comme tu l'as dit, il a un quart de temps en plus.**
Ouais.
Mets-tu.
Surtout pour les évaluations.
- 300 **Surtout pour les évaluations. Mets-tu en place des variations ? si oui, lesquelles ? les variations, j'entends par-là bouger, Brain Gym plutôt, missions, pauses...**
Alors écoute, je, actuellement, j'utilise le chant et les répétitions de chant, régulièrement pour les faire se mettre debout. Je leur raconte aussi des histoires qu'ils aient juste à se concentrer sur ce que je dis, des moments de détente. Je varie les modes de travail, mais ça de toute façon...
- 305 **Ça, on en parle après.**
Ok.
Mais par rapport à justement des variations.
Je les fais se lever.
- 310 **Se lever.**
Faire des petites activités à deux dans la classe.
D'accord. Se lever.
Qu'ils puissent bouger. Ils vont travailler dans une autre classe. Dans un autre local.
Dans un autre local, oui. Donc bouger. D'accord. Comment gères-tu les imprévus avec ces élèves ? les changements de programme ?
- 315 **Une explication claire, ils en ont besoin : mais pourquoi, vous aviez dit qu'on faisait d'abord ça et ça. Ben oui y a un changement, c'est à cause de ça point. C'est vrai qu'ils aiment bien comprendre, argumenter.**
C'est ça.

320 Ouais et les mettre surtout avec des élèves qui pourraient répondre à leurs questions aussi, et dans un travail de groupe aussi...

Alors ça,

Ok.

On en parle juste après.

325 Ça marche.

Alors, concernant ensuite la salle de classe. De quelle manière est disposée ta classe ? place du bureau, des tables ?

Alors c'est une toute petite classe hein, c'est une toute vieille classe, toute petite, j'ai changé, depuis. Changer de bâtiment. Alors le bureau est, les tables sont collées par deux sur trois rangs voilà.

330

Et le bureau, il est ?

Il est au sud.

De l'enseignant. Mais du coup...

Avec les élèves collés, des élèves collés perpendiculairement au bureau.

335 **Y a le tableau, le bureau et les élèves.**

Tu as la classe comme ça, le tableau ici et mon bureau, il est là.

D'accord et les élèves, ils sont comme ça ?

Et les élèves, ils sont comme ça. Et l'élève en question, il est collé là, les deux.

340 **D'accord, je vais juste faire un plan de la table, le tableau, là, le bureau, là et là, y a les trois rangs, ils sont collés deux par deux. D'accord. Fais-tu des changements de place ?**

Ouais, je fais toutes les trois-quatre semaines.

D'accord. As-tu placé cet élève à un endroit particulier dans la classe ?

Oui.

345 **Donc oui. Quelles en sont les raisons ?**

C'est le, le, comment dire, c'est le fait que l'environnement est touché quoi, l'environnement est influencé, perturbé.

Donc lui, il est placé tout seul. Enfin ils sont placés.

Non, y a quelqu'un à côté, mais c'est la petite fille sage en gros. Voilà dans cette classe, c'est ça.

350 **Camarade d'un côté, mais sage.**

Ouais.

D'accord et ils sont près de toi, tu avais dit avant.

Ouais, oui y en a un, deux qui sont près et un, il est vraiment au fond, vraiment, il n'a personne à côté de lui, il a une jeune fille, une fille sage.

355

Ouais.

Mais vraiment au fond, parce qu'il se retourne toujours.

Et. Mais il est tout seul à une table ? non, y a quand même quelqu'un ?

360 Non, y a quelqu'un à côté de lui, mais de, d'un côté y a quelqu'un et le reste, il est contre le mur. Et là, il doit être tout derrière parce qu'il se retourne tout le temps.

Plus moyen de se retourner là.

C'est ça.

Ben oui.

C'est ça. Mais c'est vraiment un truc important.

365 **Ben oui, c'est sûr.**

Parce qu'il est toujours en train d'enquiquiner.

Ben oui, il n'y a rien à regarder derrière. La disposition de l'ensemble de la classe, est-elle fait en fonction de l'enfant ayant un TDAH ?

370 Oui et quand tu en as trois, le plan me prend une bonne demie heure pour trouver un nouveau plan bien.

D'accord. Donc toujours essayer de les placer vers toi ou alors dans une, dans un coin pour ne pas être distraits et sinon après les autres.

Il ne faut vraiment pas les mettre au centre.

Pas les mettre au centre ?

375 Non. Tu les, dans mon plan de tra, dans mon plan de classe, je dois d'abord les placer eux trois. Après, je place les autres.

Et après les autres. D'accord, merci. Alors, les fiches et les tâches. De quelle manière procèdes-tu pour la mise en page des fiches ? Est-ce qu'il y a une écriture différente ? une taille différente ? une interligne ? des images ? de la couleur ? du vocabulaire...

380 Alors je reste à Century Gothic, parce que j'ai entendu que c'était bien, aussi le dys, je sais plus le terme y a un autre, une autre écriture, mais que je n'utilise pas. Et je mets des grands caractères et pas les trois TDHA, mais en tout cas un, je mets en A3 quand je fais une évaluation. Les autres ne le souhaitent pas.

A3 pour éval...

385 Ouais.

Pour un, en fait ?

Ouais, je mets très, très peu de dessins parce que, voilà, de toute façon en 7-8, on en met plus beaucoup, mais on en met quand même, mais vraiment peut-être un à la fin de la fiche, mais pas plus. De toute façon, ils vont commencer à la colorier. Et puis à rajouter des petits trucs donc...

390

Donc, non. Plutôt sobre ?

C'est ça.

Century Gothic, en A3 pour un élève.

Ouais.

395 **D'accord et comment adaptes-tu la quantité de travail de l'élève ? tu as dit que tu réduisais les tâches avant et que tu rajoutais du temps.**

Ouais. Alors je réduis aussi, ben typiquement ce matin, si y a un exercice avec huit phrases, je vais en enlever deux.

Ouais, réduire la quantité, en fait.

400 Oui.

D'accord. Est-ce que tu mets des supports supplémentaires, des fiches supplémentaires ?

405 J'aime bien utiliser le Beamer pour la correction par exemple, ça ils aiment bien aussi, tous les élèves aiment bien, peut-être eux en particulier voilà. Ils aiment bien venir au tableau pour mettre leurs réponses, participer, bouger.

Ouais, bouger en fait.

Ça, ils aiment bien, se déplacer.

D'accord et mets-tu en place un projet individualisé ? spécifique pour, enfin des fiches spécifiques aux difficultés, aux besoins de l'élève ayant le TDAH ?

410 Non, les, non, non. À part le look et la diminution. Non, peut-être, mais même pour l'évaluation, je diminue, je ne vais pas, ils ont les mêmes objectifs que tout le monde.

D'accord, mêmes objectifs.

415 Tu peux avoir des élèves qui ont le TDHA et qui ont encore des gros soucis de compréhension et autre. Mais là, ces trois-là, ils sont vraiment, je ne change pas les objectifs, c'est juste la quantité.

Mais pour certains, tu as dû ?

420 Ouais, pour certains, j'ai dû, mais bon, ils avaient pour toutes, pour toutes les branches et depuis le début de l'année voilà parce qu'ils vont aller en terminal et que c'est difficile donc là je, tu mets le programme de 5^e peut-être. J'ai dû faire une fois une fille, elle avait le programme de 5^e toute l'année.

Ah ouais.

Ouais. Après elle a été intégrée au CERAS, mais en attendant le CERAS, c'était vraiment les objectifs de 5^e.

D'accord, donc diminution en fait des objectifs, pour certains.

425 Pour certains, mais c'est assez rare.

C'est rare quand même. Maintenant, on en vient à la forme de travail. La forme de travail, varie-t-elle ? donc si oui, Comment ? en groupe, duo, individuel ?

Alors oui, avec eux, il faut faire maximum deux, si tu fais trois y en a deux qui vont travailler ensemble et eux vont regarder. Alors c'est un peu cru, mais...

430 **D'accord donc maximum deux.**

Ouais avec eux.

Donc plutôt en duo sinon en individuel plutôt aussi ?

Ouais individuel et surtout quand je les fais travailler par groupe si je dois les mettre par trois ou quatre, je mets, ça sera un groupe que je vais laisser en classe, les autres pourront peut-être aller dans un autre, une autre salle pour travailler, mais eux, faudra les laisser en classe. Je dois vraiment les avoir sous les yeux, sinon il peut ne rien se passer pendant.

435

Pendant un moment.

Pendant deux périodes quoi.

Et en plénum aussi ?

440

Oui.

Oui. En plénum ça fonctionne aussi bien ?

Oui.

D'accord et comment constitues-tu les groupes ? de manière homogène, hétérogène ?

Non, non, hétérogène.

445

Hétérogène.

Non là, si je fais de manière homogène...

Comment t'y prends-tu ?

Ben justement, je mettrais ce garçon qui est apprécié de la classe, ça se passe bien, donc y a toujours du monde qui a envie de travailler avec lui, mais il faut vraiment mettre du monde assidu, contentieux, travailleur.

450

Donc mettre des élèves assidus ?

Ouais.

Et utilises-tu le système des ateliers ?

Oui, mais il faut vraiment être présent si tu fais un atelier et...

455

Peux-tu m'expliquer justement le fonctionnement de tes ateliers ?

Alors par exemple, l'autre jour, j'ai fait un atelier : étoile de Noël, Lexidata et fiche. Alors comme, il ne faut pas le faire démarrer par la fiche, parce que si je le fais démarrer par la fiche, il prendra beaucoup, beaucoup de temps, il ne va quasiment pas avancer. Par contre, le Lexidata ça va bien fonctionner et l'étoile aussi. Donc je dois vraiment lui mettre, le Time Timer précisément et l'avoir sous les yeux et lui dire : maintenant, tu as tant de temps pour faire ça et si ça, c'est prêt, tu pourras aller aux autres. Je suis obligée de faire un peu du chantage parce que sinon il n'avance pas.

460

D'accord donc, quand même varier en fait ce qu'il arrive bien et...



Oui,

465 **Où il a de la peine.**

Oui. Et lui donner une motivation, vraiment par quelque chose qu'il apprécie sinon il va, il va se laisser disperser.

D'accord, merci. Et isolés-tu parfois l'élève ayant un TDAH ? tu as dit plus ou moins oui.

470 Isoler, c'est-à-dire ?

Ben justement, mettre à une table tout seul.

Ah à une table tout seul, mais pour un travail particulier ou d'une manière générale ?

En général, est-ce que ça arrive ?

Non, je ne fais pas.

475 **Non ?**

Non.

Mais pour une tâche par exemple, ça peut arriver ?

Je peux le mettre, oui, oui, oui, pour du travail, il est arrivé, parce que c'était l'environnement, n'était pas super bien choisi, dans le plan de classe. Alors là, je l'ai mis à la grande table de la classe un moment, pendant plusieurs, plusieurs jours pour qui se, pour qu'il travaille.

480

Et pour, et donc la raison, c'était pour qu'il travaille. Mais sinon tu...

Et pour protéger aussi les autres.

Pour protéger les autres. Et en général, tu ne les isolés pas ? c'est, y a une raison ?

C'est que le travail se fait quand même, le travail se fait quand même, mais...

485 **Tu préfères quand même les garder dans l'esprit classe.**

Oui. Tu peux, tout à fait. Après y a des périodes meilleures que d'autres hein. Y a des fatigues, y a des excitations. Il suffit de pas grand-chose pour que, pour qu'un souci à la maison, une contrariété, comme ils sont très sensibles, y a des événements qui peuvent faire qu'ils sont incapables de travailler à ce moment-là.

490 **Et du coup, là, une isolation.**

Ouais alors là.

Une isolation est nécessaire.

Une discussion et de l'isolation.

D'accord, y a-t-il des éléments mis en place pour cet élève et qui pourraient avoir été utiles pour d'autres élèves de la classe ? quelque chose qui est mis en place pour eux, mais qui finalement.

495

Bah oui, ben typiquement la manipulation, du matériel différent, des ateliers. Mais dans l'idéal, il faudrait pouvoir enseigner avec ces enfants comme avec tous les autres, non, c'est vraiment

500 un enseignement qui convient. L'enseignement classique, traditionnel avec eux, il ne va pas fonctionner et les autres, je pense...

Donc adapter, adapter l'enseignement à ces élèves et finalement ces adaptations pour ces élèves, fonctionnent bien pour l'ensemble de la classe.

Ouais. Mais demande justement une charge de travail, d'organisation supplémentaire.

D'accord ben merci beaucoup.

505 Je t'en prie.

Annexe 12 : retranscription de l'entretien réalisé avec E4

Alors, depuis combien de temps enseignes-tu ?

Trois ans.

D'accord, dans quel degré enseignes-tu ?

6^e.

5 **Es-tu titulaire d'une classe ?**

Oui.

Quel est ton pourcentage d'enseignement ?

100 %.

Combien d'élèves composent ta classe actuelle ?

10 16.

As-tu déjà entendu parler du TDAH ?

Oui.

Comment ?

À la HEP, entre autres, dans les discussions, à la télé, dans les livres.

15 **D'accord, merci. Comment tu définirais, enfin comment définirais-tu, expliquerais-tu ce problème à une personne qui n'en a jamais entendu parler ?**

Que c'est quelque chose qui se passe dans la tête, dans le corps de l'enfant ou d'un adulte, ou d'un ado et puis que c'est difficile, c'est quelque chose qui est difficile à gérer parce que ce sont des impulsions ou des, ou un fonctionnement qui ne peut pas forcément, que la personne ne peut pas forcément maîtriser.

20

D'accord, est-ce que tu dirais autre chose ?

Quelqu'un qui a, qui a besoin de bouger ou ça ne se voit pas, ou quand ça ne se voit pas forcément et que c'est dans la tête, ben quelqu'un qui n'arrive pas forcément à se concentrer.

Ouais, d'accord, merci. Et d'où proviennent donc tes connaissances sur le sujet ? tu as dit avant : la HEP, les discussions, livres, télé, c'est ça ?

25

Exact.

D'accord, merci. As-tu déjà enseigné à un élève ayant un TDAH ?

Oui.

Qu'elles étaient tes connaissances sur le sujet au moment où tu as eu, tu as hérité de cet élève ?

30

Un bon bagage parce que, parce que la HEP finalement, c'est tout frais et puis qu'on en parle de plus en plus et qu'on en a plusieurs dans notre collège aussi. Donc les, les discussions y en a pas mal là autour.

35 **Et maintenant ? est-ce que tes connaissances sont différentes ? maintenant que tu en as eu.**

Oui, maintenant qu'il y a la pratique, c'est clair que ça aide, donc on voit qu'il y a différents fonctionnements dans ce trouble.

Oui ?

40 Parce que j'ai deux élèves et c'est deux élèves complètement différents qui réagissent de manières différentes.

D'accord et qu'as-tu ressenti quand tu as appris que tu aurais un élève, dans ta classe, qui aurait, qui a ben un TDAH ?

Pas grand-chose, mis à part que j'ai demandé s'il était déjà diagnostiqué ou pas, s'il était suivi, s'il avait un quelconque médicament pour remédier à ça ou pas.

45 **Mais le ressenti que tu as eu, pas eu grand-chose ?**

Non, pas vraiment. Ça ne me faisait pas plus peur que ça.

Comment ressens-tu la présence d'un enfant avec un TDAH dans ta classe ?

Comment ça ?

50 **Comment tu ressens en fait la présence d'un élève qui a un TDAH dans ta classe, donc comment tu te sens face à cet élève ?**

Ben y a parfois ça se passe bien, car j'arrive à gérer et y a d'autres fois ben ça dépasse mon, mes compétences parce que je ne sais pas tellement comment, comment, comment réagir suivant le fonctionnement de l'élève.

55 **Est-ce que tu dirais que des fois, tu ne te sens pas vraiment à la hauteur ? ou que c'est plutôt justement une source d'inquiétude ?**

Ouais de pouvoir répondre à ses besoins dans ce milieu où finalement, je ne peux pas avoir toute mon attention sur lui tout le temps et mon souci qui, qu'il se sente bien quoi.

Ouais, mais est-ce que c'est quand même un défi à relever pour toi ?

60 Ah, c'est clair, de trouver des solutions, ben voilà de comprendre aussi comment ça se passe dans sa tête de discuter avec l'enfant.

Ouais d'accord, merci. Et enseignes-tu actuellement à un enfant ayant un TDAH ?

Oui.

D'accord. Qu'as-tu premièrement observé chez cet élève ?

65 Alors, le premier élève qui était sous Ritaline®, déjà, on a fait un test avec la maman, on s'est mis d'accord qu'elle ne me dise pas forcément quand est-ce qu'elle allait arrêter la Ritaline® pour voir comment l'enfant agissait. Ben ça s'est très vite perçu, dans le sens où l'élève avait

beaucoup moins d'attention, beaucoup moins de concentration ou il avait du mal à rester tranquille, lever la main. Et puis ensuite, c'est l'enfant, lui-même, qui est venu me demander, me dire : tu dis à ma maman que faut que je reprenne la Ritaline®. Et puis le deuxième, c'était, y a tellement de paramètres que c'est un peu difficile à dire. Mais je pense aussi que c'est question dans la tête que j'ai remarquée. Enfin, son fonctionnement par rapport à comment il réfléchit, comment...

Mais dans son comportement ?

De toujours bouger, devoir se lever, de devoir avoir quelque chose dans les mains, de prendre la parole sans, sans limite finalement.

D'accord. As-tu repéré des forces ou fragilités chez ces enfants ?

Oui, bien sûr. Des forces ben parce que je trouve que ça amène une certaine énergie dans la classe quand même. J'imagine que si, je n'ai pas une classe forcément calme, mais si on a une classe toute calme, je pense que ces enfants peuvent amener un peu d'énergie et de pep à la classe, donc je trouve ça positif. Aussi, ce sont des enfants qui participent. Des fragilités par rapport à l'estime de soi et je trouve que c'est, ça m'a beaucoup atteint, atteinte parce que, le reste, autant l'un et l'autre que l'estime d'eux-mêmes sans Ritaline® ben, c'est hyper négatif quoi. Alors ça, je pense que c'est une grande fragilité.

D'accord, merci beaucoup. Suite à ces observations, justement, de leur comportement, as-tu entrepris quelque chose de particulier ?

Oui.

Tu peux m'en dire plus ?

C'est pour eux et les autres finalement, mais je remarque que c'est un fonctionnement qui leur parle pas mal, la façon de bosser en ateliers, le fait de ne pas avoir une place, ça propre place, mais de pouvoir travailler où l'enfant désire dans la classe. Avec des règles strictes bien sûr, mais voilà. Des balles sur lesquelles ils peuvent s'asseoir, des sortes de coussins pour qu'ils aient une autre façon de se tenir sur leur chaise, des balles lors de regroupement, lors de discussions communes.

Donc des grosses balles où ils s'essayaient dessus à la place d'une chaise ?

Oui, voilà et après des balles dans les mains aussi.

Des balles dans les mains aussi. D'accord.

Et après, un des élèves qui a un trouble très, qui a un trouble très prononcé. J'ai aussi dû lui attacher des choses sur sa table.

Ah oui ?

Pour que tout ne tombe pas.

D'accord, donc attacher des choses...

Comme son crayon, sa gomme, les choses que voilà.

Pour pas que ça tombe ?

Ouais, pour pas que ça tombe et qu'il ne les retrouve plus et que ça soit, voilà.

105 **D'accord, merci. Attirerais-tu l'attention d'un nouvel enseignant à propos d'éventuels impacts du TDAH sur les apprentissages de l'enfant ? par exemple pour l'enseignant futur qui s'occupera de ces élèves est-ce qu'il y aura des, est-ce qu'il y aurait des choses que tu voudrais leur, enfin que tu leur dirais plus particulièrement sur les branches ou ?**

110 De toute façon ils, un des deux a un BEP, donc ça sera écrit sur ce, dans ce BEP. Et puis, ils ont un classeur de suivi dans notre collège, ça veut dire que chaque élève a une feuille qui l'accompagne et puis y a plusieurs informations sur cette feuille, dont, typiquement pour un enfant qui est hyperactif, y aura forcément quelque chose qui figurera par rapport à ça.

115 **Mais est-ce que tu remarques que y a un problème en particulier qui se répercute dans plusieurs domaines ou dans plusieurs branches ?**

Ah ça se voit partout. Et même à l'extérieur, je dirais, même si c'est des sorties, si c'est des, même à la gym, des fois, c'est même encore pire.

D'accord et est-ce que tu as mis, enfin, as-tu mis en place des adaptations. As-tu mis en place des mesures d'adaptation spécifiques aux besoins de cet élève ?

120 Alors, réduire le travail, ouais vraiment aller à l'essentiel, utiliser d'autres moyens pour canaliser son attention, comme un iPad ou un ordinateur pour écrire par exemple. Agrandir les feuilles, de passer en A3 plutôt qu'A4. Après, est-ce que c'est lié directement à son, à ce trouble-là ou à ses autres problèmes, ça, je ne sais pas.

C'est ce que tu as mis en place ?

125 Ouais

Tu as mis ça en place. En quoi ces adaptations ont-elles amélioré ou péjoré les apprentissages de cet élève ? elles ont plutôt amélioré ?

130 Elles ont plutôt, plutôt amélioré. Après typiquement, les, la balle, la grosse balle sur laquelle ils s'assoient ça c'est très positif par contre la balle qu'il a dans les mains suivant ce que c'est ça peut vite dégénérer.

D'accord. Donc plutôt péjoré la petite balle.

Voilà, ça dépend des fois en fait, c'est même par période en fait que je dois observer comment il est, y a des périodes ça se passe bien, y a même des demies périodes qui se passent extrêmement bien et les dernières 20 minutes ça se passe extrêmement mal, pourquoi...

135 **D'accord. Et mets-tu actuellement en place des adaptations pédagogiques ?**

Ça veut dire, bosser en ateliers par exemple ?

Voilà. Donc, oui. Donc travailler en ateliers et as-tu pris d'autres mesures ?

Comme ? une aide en classe ? oui, y a du soutien pédagogique pour lui suite à son BEP et du soutien spécialisé qui vient de l'extérieur par une enseignante spécialisée qui va commencer en janvier l'année prochaine.

D'accord. Et d'où as-tu tiré ton inspiration ? pour ces adaptations.

Dans ma tête, de ce que j'ai lu, je ne sais pas. Des essais pour que ça s'améliore, d'où ça vient, je pense, de tout ce que j'ai lu, de tout ce que j'ai entendu. Après, par rapport à l'enfant en fait, en le connaissant, en l'observant.

145 Et quelles sont les dispositions à prendre, que tu recommanderais ?

Ne pas mettre d'étiquettes sur ces enfants, parce qu'ils sont pleins de ressources et souvent, on en a peur, peur pour le reste de la classe parce que c'est vrai que des fois ce n'est pas évident pour le reste de la classe non plus, ils en souffrent aussi certains.

Oui.

150 Donc. Mais essayer préalablement de ne pas mettre un, une étiquette dessus.

Vois-tu une évolution dans la progression des apprentissages de cet élève ?

Oui, c'est clair.

Tu pourrais me les décrire ? pourrais-tu me les décrire ?

155 Oui, même si l'enfant n'est pas concentré à certains moments, il y a quand même des choses qu'il comprend, y a quand même des choses qu'il applique et qui le font progresser, quoi ? dans toutes les branches en fait. On peut voir une progression...

Grâce à ces adaptations que tu as mises en place ?

160 Je pense, en partie, après y a aussi des choses où j'ai dû canaliser l'enfant en... ah j'ai oublié les Pamirs aussi que ça c'est quelque chose qui l'aide beaucoup, de se mettre dans sa bulle et ça, ça lui permet, je pense, de se concentrer et de se focaliser sur son travail et pas sur toutes les choses qui l'entourent. On m'avait conseillé aussi de le mettre face à un mur et qu'il ait aucune stimulation autour de lui, mais ça n'a pas fonctionné. Enfin, il se sentait exclu, il se sentait en dehors de la classe et en fait ça n'a pas du tout contribué à son bon fonctionnement quoi.

165 D'accord. Merci. Et que préconiserais-tu pour un enfant avec TDAH aujourd'hui ?

Qu'il se sente bien en classe, je me répète, mais je crois vraiment que par rapport aux deux élèves que j'ai, c'est vraiment qu'ils se sentent bien.

Et tu pourrais être plus claire par rapport...

170 Qu'ils aient du plaisir à venir à l'école, que ce ne soit pas une phobie, qu'ils ne se sentent pas à part, qu'ils se sentent, ils savent déjà assez qu'ils sont différents, en tout cas les deux le savent, qu'ils sont différents déjà par leur trouble, donc ne pas encore mettre le doigt dessus en...

Donc les accueillir vraiment...

175 En les incluant dans le groupe avec tous les problèmes que ça engendre, parce que ce n'est quand même pas évident. Y a quand même des jours où on ne sait pas comment agir, où on a envie de baisser les bras parce qu'on se dit finalement... Des jours ça fonctionne, des jours ça ne fonctionne pas et puis ben voilà, qu'est-ce qui fait que dans leur tête y a quelque chose qui ne fonctionne pas par rapport à ce que j'ai mis en place et que des jours ça fonctionne en fait.

180 **Ouais, d'accord. Et à ton avis, est-ce une bonne chose qu'il soit intégré dans une classe régulière ?**

Du moment où ça n'entrave pas au bon, à la bonne ambiance de classe, où ça, ouais, où du moment où les autres élèves n'en souffrent pas, où lui-même n'en souffre pas et que la maîtresse, elle, puisse enseigner et non, être tout le temps derrière. Là, oui, je pense que oui.
185 Après, c'est un gros travail et j'y ai mis beaucoup, beaucoup d'énergie, mais je peux concevoir que ce n'est pas évident pour tout le monde et que certains ont besoin de plus d'aide que ce qu'il y a actuellement pour ces enfants-là. Parce qu'on n'a pas forcément les compétences, complètement nécessaires, enfin.

190 **As-tu mis au point des outils pour faciliter l'intégration d'un élève avec TDAH dans ta classe aujourd'hui ?**

Juste le prendre comme les autres, je crois et pas le mettre plus en avant dans ses difficultés par rapport à un autre, si je peux dire. Même si on ne s'amuse pas à mettre les difficultés des enfants en avant, mais pas lui faire plus de remarques que les autres pas lui, voilà.

195 **D'accord. La première partie est terminée, du coup, on va continuer avec la deuxième partie. Merci déjà.**

De rien.

Alors, comment, alors j'ai structuré en quatre parties, donc la première, c'est le temps. Ouais.

200 **Comment planifies-tu le déroulement d'une journée ? est-ce qu'elles sont toujours identiques ? est-ce que tu affiches le programme au tableau ou quelque part ? est-ce qu'ils sont au courant ?**

Alors pour, typiquement un élève qui a un trouble, j'ai dû mettre un plan au tableau de la journée, pour le rassurer et finalement, je vois que c'est bien pour tout le monde, même pour moi. Mes leçons ne sont pas forcément, mes journées ne sont pas structurées dans le sens
205 où, y a des mises en commun, y a des ateliers, y a des moments où on travaille en individuel, y a des moments où on est en regroupement.

Alors ça, on en reparlera après justement.

Ok.

Mais du coup, ils savent le déroulement de la journée avec ce qu'il se passe ?

- 210 Oui.
D'accord. Comment organises-tu le temps à disposition pour une tâche ? est-ce que c'est 45 minutes ?
Non.
Tu organises comment ?
- 215 Ça dépend justement si c'est des ateliers tournants, ça peut être sur deux périodes et on laisse le temps de la récréation même si c'est quelque chose sur fiche.
Mais pour une tâche, par exemple, vraiment si tu choisis de faire, par exemple, une évaluation.
Non, alors non. En fait, y a tellement d'ateliers qu'une tâche peut se faire en 45 minutes pour certains, en 20 minutes pour d'autres et d'autres ça va dépasser. Tu vois ce que je veux dire ?
Oui, oui. Mais y a pas une tâche que tu choisis de faire pendant 45 minutes et, par exemple, tu réduis pour l'élève ou tu rallonges ?
Ah !
Si par exemple, tu prévois de faire une tâche.
- 225 Ouais.
Tu prévois vraiment un temps donné pour cette tâche.
Ouais.
Pour la plupart des élèves, est-ce que...
Est-ce que je le réduis pour cet enfant-là ?
- 230 **Voilà.**
Non, pas forcément, s'il n'en a pas besoin enfin si je vois que, je ne sais pas comment dire en fait. Non, pas forcément.
D'accord. Comment gères-tu le temps de travail pour l'élève atteint d'un TDAH ? a-t-il plus de temps ?
- 235 Oui, alors oui, il a plus de temps et il a déjà souvent moins de travail que les autres. Enfin, je réduis et je vais vraiment à l'essentiel avec lui.
D'accord. Et mets-tu en place des variations ? si oui, lesquelles ? je te donne quelques exemples, bouger, Brain gym, missions, pauses ...
Oui alors ben, le fait de bouger pendant, pour changer de place, pour travailler, de travailler dans la position qu'ils souhaitent et puis cet enfant-là, j'ai essayé énormément de choses, donc j'ai aussi essayé, toutes les 10 minutes y a le Time Timer, ça, j'ai oublié dans parler avant. Le Time Timer où il avait 10 minutes, après 10 minutes, il pouvait se lever, ou je savais que y a quelque chose qui le calmait, c'était les livres, du coup, il pouvait prendre un livre pendant cinq minutes et après retravailler pendant 10 minutes. Ça, ça avait bien fonctionné.
- 240

245 **Donc c'était un peu une petite pause lecture où il était bien. D'accord et comment gères-tu les imprévus ? changements dans le programme ?**

Alors ça ne me dérange pas, après quand il y a une crise ou quand il y a du débordement ben, j'ai trouvé deux-trois choses qui calment l'enfant. Justement, comme les livres, comme aller faire un tour ou bien se mettre dans un coin dans la classe où il est bien pour se recentrer et se retrouver puis revenir travailler avant. En fait, je suis hyper tolérante, enfin, j'ai d'abord mis avant pour cet enfant le bien-être avant tout ce qui était scolaire, vraiment pour lui parce que sans ce bien-être ou ce, sa bonne estime de lui, c'est difficile d'avancer.

250 **D'accord. Merci. Alors deuxième, c'est la salle de classe. De quelle manière est disposée ta salle de classe ? placement du bureau, des tables et des potentiels ateliers, du tableau, ...**

Alors j'ai des tables de toutes les tailles, de toutes les hauteurs. J'ai des tables rondes, j'ai des assises ben voilà comme un adulte finalement, pas comme des petites chaises, y a des tables qui sont face aux fenêtres, y a des coins, y a un coin maths, un coin français, un coin géo, un coin histoire, un coin sciences, un coin allemand et après les ateliers, ils peuvent se faire sur n'importe quelle table en fait, n'importe quel coin ou même à l'extérieur de la classe.

260 **D'accord, mais est-ce que les tables font face au tableau ?**

Pas forcément.

Pas forcément.

Non.

265 **Et ton bureau, il est plutôt placé ?**

Il est dans le coin vers le tableau à droite, et ouais j'y suis rarement en fait, c'est plus pour poser des trucs que

D'accord, mais tu l'as plutôt placé là pour ?

Alors pourquoi je l'ai placé là ? parce que l'année passée, je l'avais au fond et en fait par rapport au tableau ce n'était pas du tout pratique parce que je profite de poser des choses sur mon tableau que je vais afficher au tableau.

270 **D'accord, très bien. Fais-tu des changements de place ? à quelle fréquence ?**

Alors là, ils ont tous une place assise quand on fait une mise en commun par exemple ou bien quand je leur demande de s'asseoir à leur place. Ils ont leur place attirée pour qu'ils aient un peu un repère. En fait, ça a commencé avec mon élève hyperactif où c'est lui qui est venu me demander une place et il a choisi la place pile en face de mon bureau donc sa table est collée à mon bureau et là, il s'y sent bien. Après, y en a deux-trois autres qui m'ont dit : on peut aussi avoir notre place. Du coup, j'ai attribué une place et après.

Donc, au départ, ils n'avaient pas vraiment de place ?



280 Non, au début, ils n'avaient pas de place. Ils avaient des casiers et ils allaient chercher leurs affaires dans leur casier.

Et finalement, ils avaient quand même ...

Ils avaient envie d'une place, mais c'est uniquement pour les, il n'y a pas leurs affaires dessus, c'est juste pour ...

285 **D'accord, mais est-ce qu'ils tournent ? ils ont le droit de tourner ?**

Oui, oui bien sûr, on change dès que je vois que y a besoin de changer où s'ils me demandent, je change.

D'accord. Donc as-tu placé cet élève à un endroit en particulier dans la classe ? non, mais c'est lui automatiquement qui s'est placé vers toi.

290 Ouais, en face de moi.

Enfin, en face de toi.

En face du bureau.

En face de ton bureau. Est-il tout seul à sa place ?

Oui.

295 **D'accord. Et la disposition de l'ensemble de la classe est-elle faite en fonction de l'enfant ayant un TDAH ?**

Non.

Elle est plutôt faite pour ?

Pour l'ensemble de la classe.

300 **Pour l'ensemble de la classe.**

Et ouais, pour l'ensemble de classe. Et pour ce que j'ai prévu aussi, suivant les, c'est plus intéressant pour moi niveau atelier, y a un regroupement pour quand on est tous ensemble, donc voilà.

Ensuite, les fiches, les tâches. De quelle manière procèdes-tu pour la mise en page des fiches ? avant, tu parlais d'agrandir le format.

305 Ouais et c'est aéré.

C'est aéré, d'accord.

Y a des polices que je change aussi.

D'accord, justement, tu utilises ?

310 J'utilise, soit le lié de Neuchâtel, là, y a Typo lié NE je crois et aussi Comic.

Comic.

Non, pas Comic.

Century Gothic ?

Century Gothic exact.

315 **D'accord. Est-ce que tu mets de la couleur ?**

Je mets en gras ce qui est demandé souvent, ou je souligne. Toujours un titre, je mets peut-être, de temps en temps un dessin, mais ce n'est pas rempli de, d'artifices, de déco, de voilà.

D'accord. Comment adaptes-tu la quantité de travail de l'élève ? réduction du nombre de questions ? des supports supplémentaires ? des fiches supplémentaires ?

320 Ouais, c'est plutôt ça le, j'ai des ateliers dans ma classe, y a des ateliers que je lui demande vraiment de faire et y en a d'autres, moins. Après, pour cet enfant-là, il a beaucoup, beaucoup de connaissances, donc c'est aussi, ben scolairement, il va plutôt bien, donc c'est aussi plus facile d'y éliminer des choses, je pense.

D'accord. Et, donc, est-ce qu'il a le droit à des supports supplémentaires ?

325 Oui, iPad.

IPad. D'accord. Mets-tu en place un projet individualisé ?

Oui.

Peux-tu m'en dire plus ?

330 Lui, typiquement, il a choisi de faire un exposé pour toute la classe, sur les volcans et puis c'était une manière pour lui de montrer ce qu'il savait, de voir un lien aussi avec les parents, parce qu'il fallait rétablir le lien école-famille. Et puis, il a amené un volcan avec son papa en classe, ils l'ont fait exploser enfin, formidable, exposé sur les volcans, c'était chouette.

Ok, super. Et les formes de travail maintenant. La forme de travail, varie-t-elle ? donc oui, tu en parlais avant, comment ? maintenant, tu peux m'en donner les exemples et les raisons.

335

Niveau, tu dis atelier ?

En général, groupe, duo, individuel.

Ah oui, ça dépend des jeux, ça dépend de ce que j'ai envie d'amener.

Ça dépend des ateliers ?

340 Ça dépend des activités que j'ai envie d'amener. Ouais y a des groupes individuels, y a des groupes, y a des fiches ou des jeux individuels, y a des ateliers en duo. Après y a des jeux en groupe. Ouais

Donc ça varie pas mal.

Oui.

345 **Quelles en sont les raisons ?**

Parce que je trouve important, la communication, la collaboration, la confrontation à l'autre et je trouve aussi important de pouvoir collaborer avec n'importe qui dans la classe, pour que tout le monde puisse s'accepter, l'entraide et je tiens aussi à ce qu'il y ait des moments seuls, pourquoi ? parce qu'ils ont besoin d'être des fois tranquilles, sans personne, dans leur bulle.

350 **D'accord. Comment constitues-tu les groupes ? plutôt de manière hétérogène, homogène ?**

Ouais, alors ça, ça dépend aussi. Ça dépend la branche, ça dépend l'objectif, donc c'est les deux, autant hétérogène qu'homogène.

D'accord. Et tu peux m'en dire plus ?

355 Ça dépend vraiment, ouais, ce que j'attends.

Par exemple, cet élève, tu vas le mettre avec, enfin dans un groupe hétérogène ou homogène ?

Alors ça dépend, si c'est des ateliers en duo, je vais pouvoir le laisser choisir parce qu'en général, ça fonctionne plutôt bien, mais quand il s'agit d'aller dans des groupes plus grands.

360 **Mais quand c'est toi qui constitues les groupes.**

Ah. Quand c'est moi qui constitue les groupes, je le mets, les deux. Vraiment.

D'accord. Mais y a pas de raisons particulières ?

Y a pas de raisons, après l'année passée, je le mettais beaucoup avec un élève avec qui il s'entendait bien et du coup ça l'aidait à travailler, mais cette année y en a moins besoin. Donc...

365 Il est aussi beaucoup entouré par les copains, aidé. Donc il n'est pas montré du doigt.

D'accord. Utilises-tu le système des ateliers ? donc oui, son fonctionnement, tu me l'as expliqué, et les raisons ? quelles en sont les raisons, du travail en ateliers ?

Parce qu'au jour d'aujourd'hui, on a des enfants qui ne bougent pas beaucoup, qui rentrent à la maison, qui souvent sont assis devant leur télé ou autre. Et puis, ils ont besoin de bouger, donc voilà, pourquoi on a dit un jour que les enfants soient assis devant un tableau face à quelqu'un qui leur déverse leur savoir ? je ne sais pas, donc c'est pour ça que j'ai pris la décision de travailler comme ça et ça me correspond et puis je vois que les enfants travaillent tout le temps. Y a peu de moments en fait où les enfants ne travaillent pas où ils décrochent, parce que finalement, ils ont toujours quelque chose à faire. Et je n'ai pas des files énormes

370 au tableau, au bureau, c'est ce que je redoute, c'est d'avoir ces files où ils attendent qu'il y ait des corrections qui se fassent, ça, j'ai très rarement, car les corrections, je les fais à un autre moment. Et pour les enfants hyperactifs ben, c'est la même chose, ils ont toujours quelque chose à faire.

Toujours occupé en fait. Isoles-tu parfois l'élève ayant un TDAH ? avant tu m'as dit qu'au début, tu avais essayé de le mettre face au tableau.

380 Oui.

Mais oui en général, des fois ?

Ben s'il en a besoin, oui en fait. Si je vois qu'il est dans un mauvais passage, ouais.

Et tu l'isoles, enfin pourquoi ?

385 Ben, parce que lui en a besoin des fois, je lui dis : est-ce que tu veux aller faire un tour ? il me dit : oui, non. Je lui dis : ben va au coin livre, va te calmer. Et il revient après.

D'accord. Y a-t-il des éléments mis en place pour cet élève et qui pourraient avoir été utiles à d'autres élèves de la classe ?

Oui, le Time Timer, la grande balle.

390 **D'autres choses ?**

Après tout peut être utile, mais vraiment nécessaire, je pense que c'est ces deux choses.

Timer Timer et la grande balle.

Ouais.

D'accord, as-tu quelque chose d'autre à rajouter ?

395 Non.

Ben merci beaucoup.

Annexe 13 : Retranscription de l'entretien réalisé avec E5

Depuis combien de temps enseignes-tu ? est-ce que l'on peut se tutoyer ?

Oui bien sûr. C'est ma troisième année, donc je suis sortie en 2016 de la HEP.

D'accord. Dans quel degré enseignes-tu ?

En 5 et 6^e.

5 **Es-tu titulaire d'une classe ?**

Oui.

Quel est ton pourcentage d'enseignement ?

100%.

Combien d'élèves composent ta classe actuelle ?

10 20.

As-tu déjà entendu parler du TDAH ?

Oui.

Comment ?

À la HEP, tout d'abord et puis après en ayant eu un élève TDAH, l'année passée.

15 **Merci. Comment définirais-tu et expliquerais-tu ce qu'est ce problème, enfin, à quelqu'un qui n'en a encore jamais entendu parler ?**

Donc à quelqu'un qui n'est pas forcément du métier.

Voilà.

20 Je définirais, ça, comme un élève un peu différent avec des troubles et qui a un besoin particulier de bouger. Après, simplement, je crois que je l'expliquerais comme ça.

D'accord, alors un élève différent.

Après, différent, ça dépend toujours du TDAH.

Qui a des troubles et qui a le besoin...

Qui a besoin de bouger.

25 **De bouger.**

C'est là-dessus que j'insisterais. Qu'il a besoin de bouger et qu'il y a certaines adaptations du coup à faire pour lui.

Très bien. D'où proviennent tes connaissances sur le sujet ?

Alors je n'en ai pas beaucoup, mais la HEP et puis après, la pratique en fait.

30 **D'accord. As-tu déjà enseigné à un élève ayant un TDAH ?**

Oui.

Qu'elles étaient tes connaissances sur le sujet au moment où tu as hérité de cet enfant dans ta classe ?

Et du coup, la HEP.

35 **Et maintenant ? sont-elles différentes ?**

Je n'ai pas beaucoup de connaissances théoriques, donc, non, y a pas beaucoup de différence à ce niveau-là. Par contre, au niveau pratique, j'avais fait certaines adaptations qui avaient fonctionnées, d'autres qui avaient moins bien fonctionnées. Donc, oui, j'ai progressé, on va dire, mais de là à dire que c'est des connaissances, ce n'est pas vraiment des connaissances

40 théoriques, mais dans la pratique, j'ai progressé.

D'accord, mais dans la pratique, d'accord. Qu'as-tu ressenti quand tu as appris que tu aurais un tel élève dans ta classe ?

Alors moi, en fait, je ne l'ai pas su, parce qu'ils ont oublié de me transmettre le dossier, donc directement, alors on m'avait averti par contre que c'était un élève compliqué, donc

45 directement, j'ai remarqué que c'était un élève, voilà, avec des comportements compliqués, avec, enfin voilà, c'était très difficile à gérer. Par contre, j'ai appris qu'au bout de quatre ou cinq mois qu'en fait, il avait été diagnostiqué TDAH et donc...pas mal de choses s'expliquaient, du coup.

D'accord. Et qu'as-tu ressenti à ce moment-là ?

50 Ben déjà un soulagement, entre guillemets, qu'il y ait un diagnostic, pas pour l'enfoncer ou lui mettre une étiquette...

Oui, oui.

Mais ben juste pour dire : ok, y a ça et puis à partir de ça qu'est-ce qu'on peut faire. Donc vraiment pour savoir ce qu'on pouvait adapter pour lui et puis sinon, ce n'est pas vraiment le

55 TDAH qui me faisait peur, c'était son comportement général.

Son comportement général.

Mais du coup, c'était lié.

Lié à...

Voilà.

60 **À ce trouble. Comment ressens-tu la présence d'un enfant avec un TDAH dans ta classe ?**

Alors en toute sincérité, au vu de comment, j'enseigne, ça ne me pose pas un énorme problème en tout cas pas du moins l'élève que j'ai eu jusqu'à maintenant, peut-être...

Donc ce n'est ni une source d'inquiétude ?

65 Non.

Est-ce que c'est un défi à relever ?

C'est une sorte de défi et puis ben voilà, il faut faire les adaptations nécessaires, mais à mon avis, une fois que les adaptations ont été trouvées et qu'elles fonctionnent, ce n'est pas non plus ingérable.

70 **D'accord. Très bien. Enseignes-tu actuellement à un enfant ayant un TDAH ?**

Je ne crois pas.

Qu'as-tu premièrement observé donc chez l'enfant d'avant ?

Ouais. Ben déjà un comportement ingérable au début de la 5^e année, donc ça veut dire, il se levait constamment, il se roulait par terre et voilà constamment un besoin de bouger et puis
75 aussi quand même un peu de l'irrespect, après est-ce que c'était lié au TDAH, je n'en suis pas sûre. Mais c'est vraiment l'idée, de voilà, il avait vraiment besoin de bouger, il avait de la peine à se concentrer sur son travail et il avait de la peine à se concentrer plus de 10-15 minutes.

D'accord. As-tu repéré des forces ou des fragilités chez cet élève ?

Alors ses forces, c'est que c'était un enfant très intelligent, on peut le dire après, voilà, il a voilà
80 une grande intelligence à partir du moment où on a fait les adaptations ben ces intelligences ont pu se montrer, on va dire. Alors on a pu les découvrir. Les faiblesses, en début de 5^e année, c'est quand même avec le groupe, on va dire, avec ses camarades qui finalement, lui faisaient pas mal de remarques donc...

Donc c'était l'entente de groupe en fait ?

85 Difficile, voilà, c'est difficile pour lui de s'intégrer à un groupe et d'avoir sa place. Parce qu'il était quand même un peu différent des autres finalement.

Suite à ces observations, as-tu entrepris quelque chose de particulier ?

Oui, direct, assez rapidement, en fait dans ma classe, déjà, y a trois ans, donc quand j'ai eu cet élève, ils pouvaient se déplacer à partir du moment où ils avaient un travail individuel, ils
90 pouvaient se mettre où ils voulaient dans la classe, donc déjà ça, lui, c'est quelque chose qu'il appréciait beaucoup et puis il se mettait régulièrement par terre. Et puis, après, on avait aussi convenu en réseau, si je ne me trompe pas, qu'il pouvait tout à fait décider de sortir lorsqu'il en avait besoin, faire quelque pas dans les couloirs et puis, ben pendant un temps ça a fonctionné, on en a eu de moins en moins besoin donc il avait cette possibilité de sortir.

95 **De sortir ou d'étudier par terre ?**

C'est ça.

Attirerais-tu l'attention d'un nouvel enseignant à propos d'éventuels impacts du TDAH sur les apprentissages de l'enfant ?

Donc si c'était un autre enseignant ?

100 **Si c'était un autre enseignant qui devait reprendre la classe ou alors...**

Oui alors, typiquement lorsque j'avais des remplaçants, on peut prendre cette exemple-là, je lui disais que cet élève-là, de toute façon tous les élèves en fait avaient le droit de bouger, mais que cet élève-là, il fallait vraiment lui rappeler et qu'il ne fallait pas s'étonner s'il se levait pour boire, qu'il ne fallait pas s'étonner s'il sortait de la classe dans les couloirs.

105 **Fallait lui rappeler quoi ?**

Lui rappeler qu'il avait le droit d'aller travailler par terre, etc. Finalement ce qu'on avait mis en place ben c'est un peu des plus petites, des plus petits moments d'attention, on va dire.

D'accord, et donc...

Entrecoupés de pauses.

110 **Voilà, des pauses.**

Ouais.

Et par rapport au, est-ce que des problèmes qui apparaissent dans plusieurs domaines, dans une branche en particulier.

115 Alors chez lui, c'était beaucoup en français, à l'écrit, donc y avait pas mal de soucis aussi au niveau de la motricité, etc. Et puis de l'orthographe, mais après je ne suis pas sûre forcément que ça ait un lien avec le TDAH...

Ouais, mais l'écrit, le français, la motricité.

Voilà, c'était difficile pour lui scolairement.

120 **As-tu, toi-même, mis en place des mesures d'adaptation spécifiques aux besoins de cet élève avec un TDAH ?**

Donc, ouais, comme je l'ai dit, donc les pauses, le fait de pouvoir aller travailler par terre, mais ça, c'était propre à chaque élève, donc voilà, on avait aussi le bou, un moment donné, je me rappelle, on avait fait le bouton pause, il avait un bouton sous le, sous sa, sous son sous-main et puis il pouvait le sortir et le mettre sur son sous-main et puis à ce moment-là, je savais qu'il avait besoin de faire une pause et puis qu'il allait faire autre chose un moment. Donc, ça je le, ça on l'avait fait, qu'est-ce qu'on avait fait d'autre ? je crois que c'est vraiment les principales choses qu'on avait faites, le fait de voilà que ce soit des moments plus courts.

Des moments plus courts.

130 Qu'il puisse se lever, qu'il puisse bouger, qu'il puisse aller marcher, je crois que c'est les adaptations qu'on avait, les principales en tout cas.

Ouais. En quoi ces adaptations ont-elles amélioré ou péjoré les apprentissages de cet élève ?

135 Alors pour moi, elle les a améliorés, parce que du coup l'élève même s'il était 10 minutes en concentration au moins pendant 10 minutes-là, il apprenait et puis après s'il avait besoin de faire une pause de deux minutes, il allait faire ça pause, il revenait et il était mieux. Donc pour moi, ça a clairement amélioré ses apprentissages et puis le fait qu'il puisse aller travailler par terre finalement, tant qu'il travaille ça m'est bien égal où est-ce qu'il se mette. Et ben lui c'est quelque chose qui lui convenait, de pouvoir se déplacer, de pouvoir se changer de position, donc pour moi ça a clairement amélioré

140 **Ça a amélioré.**

Ouais.

Mets-tu actuellement en place des adaptations pédagogiques ?

145 Pour mes autres élèves ou ? ouais. Ben en fait, je remarque que tout ce que je suis en train de te raconter, je le fais un peu de manière générale. Étant donné qu'on est en classe flexible ou semi-flexible. Ça veut dire que les enfants, ils n'ont pas forcément une place adaptée et puis à partir du moment où ils sont en ateliers ou en travaux de groupe, ou en travail individuel, ils ont le droit de se mettre où ils veulent.

D'accord, alors on parlera après justement. Non, mais justement, on parlera après de la manière dont tu enseignes aussi. Donc c'est adapté à tous et tu utilises encore les adaptations que tu avais prévues enfin, choisies.

150 C'est ça, enfin les pauses un peu moins, je ne leur permets quand même pas de faire des pauses cinq fois dans la matinée à tous, c'est vrai. Autrement le reste finalement, c'est resté.

Oui, c'est resté. D'accord. As-tu pris d'autres mesures ?

C'est toujours en lien avec le...

155 **Avec le TDAH, oui.**

Que celles donc que je t'ai déjà dites. Ben de souvenir, il ne me semble pas.

La classe flexi, c'était déjà d'origine ?

Alors la classe flexible, elle s'est, elle est allée de plus en plus on va dire.

Ah d'accord, il y a quand même eu ça.

160 Donc il y a eu une évolution, c'est vrai, il y a eu une évolution dans la classe flexible, y a aussi typiquement les casque anti-bruit, maintenant, je me rappelle qu'il utilisait parfois pour vraiment se mettre dans sa bulle.

Donc les Pamirs ?

Les Pamirs, exactement.

165 **D'accord. D'où as-tu tiré ton inspiration ?**

De E4, mais non, non, en échangeant beaucoup avec des ami(e)s, en lisant, en regardant des vidéos, y a aussi quand même aussi le service socio-éducatif qui a été là.

D'accord. Et quelles sont les dispositions à prendre et que tu recommanderais aujourd'hui ?

170 Bon, moi franchement, si je devais recommander quelque chose, c'est laisser les enfants bouger dans une classe, parce que ça, je trouve que ça règle pas mal de problèmes et que finalement ça pas convenir à tous les enfants, TDAH ou pas. Le fait qu'ils puissent choisir d'être face au tableau, d'être en tas, d'être sur une table à manger, d'être par terre, d'être sur des tabourets, enfin voilà, chacun y trouve son compte et ben moi, je trouve cette manière de travailler intéressante.

D'accord, donc laisser les enfants bouger dans la classe.

C'est ça.

Voyez-vous une évolution dans la progression des apprentissages de cet élève TDAH ? enfin qui a le TDAH ?

180 Alors...

Si oui, pour...

Je l'ai eu durant deux ans et oui les, la progression a été énorme que ce soit au niveau du comportement, parce qu'en fin de 6^e année, il ne posait plus de problèmes, alors ça restait un enfant ben que voilà, il fallait recadrer régulièrement, mais ça ne posait pas problème et puis
185 au niveau des apprentissages scolaires, y avait eu une amélioration aussi, parce qu'il avait pris confiance, il avait réalisé, ben qu'il était capable en fait lorsque les choses étaient mises en place pour lui. Après, il n'est pas parti de la 6^e année en étant brillant ou quoi que ce soit, mais j'entends, il y a eu une énorme progression.

Mais rien que...

190 Je l'ai amené, je pense surtout aussi au niveau de la confiance en soi.

Que préconiserais-tu pour un enfant avec TDAH aujourd'hui ?

Moi, je préconiserais vraiment de, de nouveau de le laisser bouger, de le laisser boire et puis de vraiment lui faire prendre confiance en lui en fait, qu'il ait confiance, qu'il réalise qu'il est capable comme les autres quand il est dans les bonnes circonstances.

195 **Ouais, dans les bonnes circonstances.**

Ouais, c'est ça que je vois comme ça.

Qu'il est capable aussi comme les autres quand il a les moyens.

C'est ça.

Et les adaptations mises en place.

200 Ouais voilà. Quand les choses sont mises en place, il est capable.

À ton avis, est-ce une bonne chose qu'il soit intégré dans une classe régulière ?

Oui, alors après, il y a peut-être des énorme TDAH et là, peut-être que ça peut changer, mais en tout cas des élèves comme j'ai eu, j'entends, c'est normal qu'ils soient intégrés dans des classes régulières.

205 **Oui. As-tu mis au point des outils pour faciliter l'intégration d'un enfant avec TDAH dans une classe aujourd'hui ?**

Alors c'est vrai qu'en début de 5^e, donc quand c'était assez compliqué avec ses camarades, en fait, on en a parlé, que voilà, ce n'est pas qu'il était moins intelligent que les autres, c'est juste qu'il avait certaines difficultés, comme y a certains qui ont des difficultés en maths, d'autres qui ont des difficultés en français, ben y a certains qui ont des difficultés avec
210 l'attention, avec la concentration. Et puis on en avait vraiment parlé, il avait pu expliquer lui comment il se sentait et en fait les enfants l'ont très bien compris et typiquement lorsqu'il avait son bouton pause, y en a pas un qui a râlé à un moment donné ou je me rappelle aussi à un



215 moment donné, il avait une feuille où on mettait des traits à chaque fois enfin voilà et on faisait des bilans à la fin de chaque journée et y a aucun enfant qui disait : mais pourquoi lui il a ça et pas moi ?

Mais en fait la cohésion de classe autour de ce trouble.

C'est ça autour de ce. En fait, y a eu une discussion.

Une discussion ouais.

220 Et puis, ils savaient, que pour certains enfants, il y avait des mesures BEP, pour d'autres, il y avait voilà, y avait plusieurs choses mises qui étaient mises en place dans la classe pour lui, c'était ça et puis finalement en fin de 6^e année, quand je vois maintenant puisqu'il est encore dans le collège, y a aucun souci, j'entends, il est super bien intégré et puis, donc ça, c'est une bonne réussite.

225 **Ben merci pour la première partie. Pour la deuxième, je vais, j'ai basé justement ma recherche sur quatre axes, donc je vais te poser des questions sur, concernant le temps. Comment planifies-tu le déroulement d'une journée ? toujours identique ?**

Ah non.

Affiches-tu le programme ?

230 Alors ouais, moi, j'ai le menu du jour, donc j'affiche le programme quand j'y pense, parce que des fois, je n'y pense pas. Donc, oui, j'affiche le programme et y a certains enfants pour qui c'est, ça aide vraiment de savoir ce qu'il va se passer et puis par contre ça peut pas mal varier alors j'essaie toujours la première période, elle se ressemble parce que je commence toujours avec un travail individuel et puis ensuite des rituels. Par contre, après, ça peut changer, il peut y avoir des leçons collectives, il peut y avoir des leçons individuelles.

Alors ça, on en parle après, justement,

Et des temps de ...

Mais ça change.

Oui, alors ça change.

240 **Du coup ça change et tu affiches le menu du jour pour permettre aux élèves de voir...**

Exactement.

Comment organises-tu le temps à disposition pour une tâche ? 45 minutes pour une tâche ?

245 Non, ça varie, y a certaines choses où vraiment, je donne un temps et ils doivent l'avoir fait dans ce temps-là, mais comme je bosse pas mal en ateliers. Donc ça veut dire que j'ai, je ne sais pas, j'ai une vingtaine d'activités, des coins, des ateliers et puis et bien, ils savent qu'ils doivent tout faire et finalement quand un atelier est fait, ben, je le change et du coup, là, y a pas vraiment de temps, de temps ouais.

250 **De temps, d'accord. Mais par exemple pour une évaluation, est-ce que les enfants ayant un TDAH ont le même temps que les autres ?**

En fait, je ne donne pas vraiment de temps quand je fais une...

Une évaluation.

255 Évaluation, entre guillemets, parce que je ne fais pas vraiment de contrôle, enfin voilà, c'est beaucoup par l'observation, mais du coup en principe, ils ont le temps qu'ils veulent après ben voilà, au bout de deux périodes, parfois je dis quand même stop, mais en principe...

Mais est-ce que tu laisses du temps supplémentaire ou alors, pour les élèves qui ont...

Pour les élèves TDAH, pour mon élève TDAH, typiquement, je lui laissais vraiment le temps qu'il fallait ouais. Après, il ne lui fallait pas forcément plus de temps que les autres, il ne lui fallait pas forcément plus de temps que les autres en fait.

260 **D'accord. Comment gères-tu le temps de travail pour l'élève atteint d'un TDAH ? donc pas plus de temps, il prend le temps qu'il faut comme les autres.**

Il prend le temps qu'il faut, comme les autres, et puis lui par contre il l'entrecoupe peut-être avec des pauses.

265 **D'accord. Mets-tu en place des variations ? si oui, lesquelles ? je te donne des exemples, mais il peut y en avoir plus : Bouger, Brain Gym, missions, ...**

Donc, ben bouger, le Brai Gym, on en avait, on en a fait, c'est vrai, la gestion mentale aussi un petit peu et puis changer de position, ça va un peu avec bouger, mais ouais.

D'accord. Comment gères-tu les imprévus ? les changements de programme avec l'élève ayant un TDAH.

270 Ben en fait ce n'est pas quelque chose qui le, l'élève que j'ai eu ce n'est pas quelque chose qui le, qui lui posait problème, j'ai l'impression.

Du coup, tu faisais quoi si ?

Du coup, ben voilà, simplement, je change mes étiquettes et je leur dis : ben ça ne s'est pas passé comme prévu.

275 **Donc changer le menu du jour.**

Voilà, changer le menu du jour, ou bien je leur annonce par l'oral. Et je n'ai pas l'impression que ça posait problème.

D'accord. Concernant la salle de classe. De quelle manière est disposée ta salle de classe ?

280 Alors ma salle de classe est disposée bizarrement. Donc on est en plein changement, on est en train de réfléchir avec E4, en l'occurrence, sur un aménagement un peu plus flexible. Donc, dans ma salle de classe, j'ai une rangée devant le tableau pour permettre aux enfants de, ben d'avoir une bonne vision du tableau, pour ceux qui ont besoin d'être à leur table, enfin d'une manière un peu stricte. Donc j'ai sept tables devant le tableau et ensuite, j'ai trois grandes

285 tables qu'on va dire des tables de salle à manger où ils sont en groupe de quatre voir de cinq. Après, on a encore une table haute, on a des bords blancs avec les tabourets oscillants, on a des petites, des endroits par terre avec des tables de petits déjeuner, on a un tapis, on a des chaises au sol. Alors voilà, c'est assez varié.

Ouais, donc le placement du bureau, ils sont face au tableau.

290 Alors ils voient tous le tableau, ils voient tous le tableau. Par contre ben voilà, ils doivent parfois se retourner d'un quart de tour ou du moins la tête.

D'accord et donc le bureau de l'enseignante est ?

Le bureau est, est donc à gauche.

Donc à côté du tableau.

295 À côté du tableau, à gauche et finalement le bureau...

À regarder, en fait, c'est regarder les élèves ?

C'est regarder les élèves, mais en fait ce bureau est aussi là pour travailler avec les élèves, donc les élèves ont aussi le droit de l'utiliser comme une table finalement.

Ah d'accord. Et des ateliers.

300 Et des ateliers.

Avant, tu as parlé d'ateliers donc tu fonctionnes aussi avec les ateliers.

Oui, alors j'ai ces tirettes là-bas, enfin c'est là et puis par exemple j'ai le coin musique, j'ai le coin ordinateur, j'ai le coin touche-à-tout, donc on a un petit peu l'idée en 1-2H. Un peu dans cet esprit-là et on aimerait encore y aller plus à fond, mais donc voilà. C'est aménagé un peu de cette manière-là. Et y a la spécificité des casiers. Du coup, puisqu'ils n'ont pas tous, enfin, ils n'ont plus leurs affaires dans leurs tables donc c'est soit elles sont regroupées à un endroit et puis ils ont quand même un casier avec leurs affaires personnelles.

305 **D'accord. Fais-tu des changements ? à quelle fréquence ? des tournus dans l'année ?**

Dans les places ?

310 **Ben, ils peuvent choisir ?**

Ben du coup ils, en fait ce qu'on a fait, c'est qu'ils ont quand même une place de base, parce que certains en avaient besoin, mais à partir du moment où ils travaillent en individuel ou en groupe, ben y a plus de place de base. Donc moi je change à peu près toutes les deux semaines les places de base, mais au final de toute façon, ils changent durant la journée, donc. Donc voilà

315 **D'accord. As-tu placé cet élève, ayant le TDAH, à un endroit particulier dans la classe ?**

Mais en fait, quand mon élève était là, TDAH, ce n'était pas encore tout à fait comme ça. Donc c'est un peu faussé ce que j'ai dit.

D'accord. Mais...

320 Parce que y avait quand même plus de tables comme ça.

Face au tableau donc ?

Face au tableau et cet élève était en tout cas en début de 5^e année. On m'avait dit qu'il était important de le mettre vraiment face au tableau, donc il était face au tableau au début de 5^e.

Face au tableau et devant ?

325 Il était assez devant, il était devant à gauche si je me rappelle bien.

Donc vers toi ?

Assez proche de moi pour l'avoir à l'œil, c'est vrai. Et en fait, au fil de l'année, il est un peu passé par toutes les places. Et voilà, mais au début c'est vrai, on m'avait dit de faire attention.

Est-ce qu'il était à une table tout seul ou à côté d'un camarade ?

330 Il a eu une place toute seul, mais si je me, j'espère bien me souvenir, si je ne me trompe pas, il y allait quand il en avait besoin, sinon autrement, c'était toutes des tables à deux. Et puis par moment, il choisissait d'aller à la table tout seul pour lui permettre de bien se concentrer. Mais autrement, normale.

La disposition de l'ensemble de la classe, est-elle faite en fonction de l'enfant ayant un TDAH ?

335 Non, non.

D'accord. Ensuite, les fiches et les tâches. De quelle manière procèdes-tu pour la mise en page des fiches ? l'écriture, la taille de police, plus grande, l'interligne, images, vocabulaire, autre ?

340 Alors, pour l'enfant TDAH ? pour l'enfant TDAH, je me rappelle que je lui enlevais souvent une partie des choses, parce que, ben déjà parce qu'il avait des difficultés typiquement en français et aussi comme il avait plus de peine à se concentrer ben, il était un peu moins rapide avec ses pauses, etc.

Mais dans la mise en page ?

345 Du coup, dans la mise en page, c'était bien plus...

Aéré ?

Aéré ! Merci. Aéré, mais sinon...

Plus aéré.

L'écriture, je ne la changeais pas pour lui.

350 **D'accord. Et le vocabulaire ou des images ou des couleurs ?**

Non, il n'y avait pas besoin, non.

D'accord. Donc juste enlever une partie pour que ce soit plus aéré.

C'est ça.

355 **Adapter la quantité, donc réduction du nombre de questions. Est-ce qu'il avait droit à des supports supplémentaires, des fiches supplémentaires ?**

Ben en fait, ils avaient tous le droit à leurs références, donc lui la même chose. Par contre lui, on passait typiquement pour le français, comme il avait aussi des difficultés, on passait pas mal par la dictée à l'adulte, donc lui, il avait ce truc en plus. Mais sinon.

Mets-tu en place un projet, enfin, as-tu mis en place un projet individualisé pour cet élève ?

Il avait des mesures BEP, alors finalement, c'est une sorte de projet individualisé. Et puis après, avec le service socio-éducatif ben, on a testé plusieurs choses en fait, au niveau de son comportement, par exemple, il avait, à un moment donné, ben un bout de papier sur sa table et on mettait des coches, je ne sais plus si c'était, je crois chaque fois que son comportement ne fonctionnait pas, enfin ben voilà. Ce qu'on avait un peu testé.

Donc un peu une fiche du comportement ?

Voilà, mais après ça a duré un petit moment. Après, on a un petit peu abandonné.

D'accord. En ce qui concerne la forme de travail. La forme de travail, varie-t-elle ? donc oui, tu as dit avant, en groupe, en duo, en individuel ?

Exactement.

Quelles en sont les raisons ?

Ben, déjà de permettre à chaque enfant, en fait de trouver son, d'y trouver son compte, on va dire et puis parce qu'il y a pas mal d'activités qui, ben parce que le travail en groupe doit être travaillé finalement et c'est intéressant, le travail individuel ben pour développer l'autonomie, ben les ateliers, c'est l'idéal. Voilà enfin, pour varier les formes de travail pour que chacun y trouve son compte finalement.

D'accord. Comment constitues-tu les groupes ? plutôt de manière homogène, hétérogène ?

Alors, ça dépend ce que je veux travailler.

D'accord. Peux-tu m'en dire plus ?

Ouais. Par toutes, certains travaux, typiquement, je sais que mon élève TDAH, je le mettais avec des enfants très calmes finalement pour qu'il puisse, ben prendre ce dont il avait besoin et vraiment se concentrer avec eux. Et puis à d'autres moments, je les mettais plus de manière homogène et donc là, il était aussi avec des enfants ben souvent en difficulté et puis parfois qui avaient des problèmes de comportement ou de la peine à se concentrer.

Donc là, c'était dans quels ?

Là, c'était, comment je pourrais expliquer ça, ça, c'est plus quand typiquement y avait une recherche à faire et puis pour qu'ils en soient un peu au même niveau, on va dire.

D'accord. Donc recherche, là plutôt au même niveau avec des difficultés.

C'est ça.

Et si c'était plutôt quoi, il allait avec...

Par contre si c'est des jeux, des révisions.

D'accord. Alors là.

Donc on va dire, je, ouais...

395 **Donc les jeux, les révisions, là, ça va plutôt être avec des enfants très calmes.**

Ouais, pour qu'il puisse vraiment prendre.

D'accord. Utilises-tu le système des ateliers ? donc oui. Peux-tu m'en expliquer le fonctionnement, en quelques mots ?

400 Oui, donc j'ai des ateliers de maths, des ateliers de français et puis des activités dans les coins et puis les enfants, on fait à peu près des ateliers, on va dire six-huit périodes par semaine et donc les enfants font le travail qu'il veut, qu'ils veulent à quel moment ils veulent tout en sachant qu'ils devront avoir tout fait à la fin. Après, y a des ateliers facultatifs, donc pour les enfants avancés, pour aller un peu plus loin. Et puis ben quand ils ont fait le travail, ils mettent leur croix sur la feuille qu'on a à l'intérieur de chaque tiroir et puis voilà, ça fonctionne de cette

405 manière.

Peux-tu m'en donner les raisons, du travail en ateliers ?

Oui, le travail en ateliers, moi, je le fais déjà pour amener un peu de ludique dans les apprentissages, première chose. Ensuite, pour développer l'autonomie et aussi parce qu'enseigner de manière frontale ou l'enseignante transmet le savoir et puis les enfants

410 écoutent, ça ne me correspond pas. Donc c'est aussi clairement personnel. C'est aussi pour mon bien-être à moi et je remarque qu'en fait, ben que les enfants font plus de choses en 45 minutes que si on le faisait de manière frontale. Puis ça ouais.

Isoles-tu parfois l'enfant ayant un TDAH ?

Alors, au début, je lui proposais en fait, je ne l'isolais pas de force, c'était des propositions et

415 au bout d'un moment, il le faisait de lui-même. Alors pas tout le temps, évidemment, mais il se rendait compte, par moment, qu'il avait besoin de s'isoler en fait.

Et, y a-t-il des éléments mis en place pour cet élève et qui pourraient avoir été utiles à d'autres élèves de la classe ?

Du coup oui, du coup le fait ben de pouvoir bouger, de pouvoir, ben parfois, ils vont travailler

420 dans les couloirs. En fait, c'est ça, tant que leur comportement ne gêne pas les autres, ne gêne pas les autres classes, je suis assez ouverte, donc qu'ils aillent par terre, tout ça.

Donc ça, en fait le, travailler en bougeant, c'est ce qui les a, ce qui aide le reste de la classe aussi en fait ?

Oui.

425 **D'accord. As-tu quelque chose d'autre à rajouter ?**

Non.

Rien ?

Non, je crois, tout d'un coup, j'aurai une idée, je te réécrirai.

Ça joue, merci beaucoup.

Rapport-Gratuit.com