UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Dans quelle mesure et de quelle façon les enseignants parviennent-ils à gérer un enfant hyperactif dans leur classe ? Quel impact cela a-t-il sur leurs émotions et leurs pratiques professionnelles ?

Henriques Guerreiro, Claudia; Muller, Natacha

How to cite

HENRIQUES GUERREIRO, Claudia, MULLER, Natacha. Dans quelle mesure et de quelle façon les enseignants parviennent-ils à gérer un enfant hyperactif dans leur classe ? Quel impact cela a-t-il sur leurs émotions et leurs pratiques professionnelles ? Master, 2011.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16949

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

« Dans quelle mesure et de quelle façon les enseignants parviennent-ils à gérer un enfant hyperactif dans leur classe ? Quel impact cela a-t-il sur leurs émotions et leurs pratiques professionnelles ? »

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA

LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT

PAR

Claudia Henriques Guerreiro

Natacha Müller

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Anne Perréard Vité

JURY

Greta Pelgrims

Martine Auvergne

Genève, juin 2011

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

Au travers d'une démarche compréhensive constituée d'entretiens, nous souhaitions comprendre de quelle façon les enseignants font face aux problèmes lorsqu'ils ont dans leur classe un enfant hyperactif et doivent comme pour tout autre élève, lui enseigner les différentes matières scolaires et le faire progresser dans les mêmes conditions d'apprentissage que les autres enfants. Nous souhaitions également mettre en lumière quelques pistes de réflexion, des moyens ou dispositifs susceptibles de constituer des ressources pour les enseignants qui, à l'avenir, se verront enseigner à des élèves présentant le trouble de l'hyperactivité.

Notre étude porte donc sur les conceptions des enseignants concernant le trouble de l'hyperactivité, leurs ressentis, les élèves, leurs difficultés et leur fonctionnement ainsi que sur les pratiques professionnelles de ces enseignants, c'est-à-dire les moyens, les dispositifs ou encore les éventuels rituels mis en place pour faire face aux différentes manifestations de ce trouble.

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Section des sciences de l'éducation

Licence Mention Enseignement

Mémoire de licence

« Dans quelle mesure et de quelle façon les enseignants parviennent-ils à gérer un enfant hyperactif dans leur classe ? Quel impact cela a-t-il sur leurs émotions et leurs pratiques professionnelles ? »

Claudia Henriques Guerreiro & Natacha Müller

Directrice de mémoire :

Anne Perréard Vité

Membres de la commission :

Greta Pelgrims

Martine Auvergne

juin 2011

TABLE DES MATIERES

I. Introduction ..... p. 4

1. Problématique
2. Intérêts et enjeux de la recherche
3. Cheminement
4. Présentation du mémoire

II. Cadre contextuel ..... p. 8

1. Organisation de l'école primaire genevoise
2. Quelle place pour les élèves hyperactifs ?

III. Cadre conceptuel ..... p. 11

1. L'hyperactivité
2. Les émotions
3. Les pratiques professionnelles
4. Différentes pistes de pratiques professionnelles

IV. Problématique et questions de recherche ..... p. 48

1. Problématique et objectifs spécifiques de la recherche
2. Question de recherche
3. Questions de recherche spécifiques

V. Méthodologie de recherche ..... p. 50

1. Recherche qualitative
2. Méthodologie envisagée et description des outils de recherche
3. Choix des sujets
4. Démarche de dépouillement et d'analyse

VI. Résultats, analyse des résultats et discussion..... p. 58

1. Analyse de la 1ère partie : Les conceptions personnelles
2. Analyse de la 2ème partie : Les émotions
3. Analyse de la 3ème partie : Les élèves
4. Analyse de la 4ème partie : Les pratiques professionnelles
5. Analyse de la 5ème partie : La formation et le système scolaire

VII. Synthèse générale des résultats..... p. 95

VIII. Conclusion..... p. 97

1. Réponses aux questions spécifiques de recherche
2. Réponse à la question générale de recherche
3. Limites de la recherche
4. Apports et perspectives de recherche pour l'enseignement

IX. Références bibliographiques et webographiques..... p. 102

Remerciements

Nous aimerions remercier toutes les personnes ayant contribué au bon déroulement de notre mémoire :

Anne Perréard Vité, notre directrice de mémoire, pour sa patience, son temps, ses inestimables conseils, ainsi que pour ses encouragements tout au long de ce travail de recherche.

Greta Pelgrims et Martine Auvergne, pour avoir accepté de faire partie de notre commission et pour la lecture de notre travail.

Les enseignants interviewés, pour nous avoir accordé un peu de leur temps si précieux.

Nos familles et amis, pour avoir été à notre écoute et nous avoir soutenues à travers ce long périple.

Merci à tous.

I. INTRODUCTION

Dans ce premier chapitre, nous exposerons tout d'abord la problématique de ce travail de recherche. Dans un second temps, nous expliciterons l'intérêt porté à celle-ci et les raisons de nos choix la concernant, puis, le cheminement suivi. Enfin nous terminerons par une brève présentation de ce mémoire.

1. Problématique

Notre choix de sujet pour ce mémoire s'est porté sur le thème de l'hyperactivité, et plus précisément sur la problématique de la gestion d'élèves hyperactifs par des enseignants. Nous avons choisi ce sujet pour plusieurs raisons que nous développons ci-dessous.

Tout d'abord, la question de la gestion d'élèves hyperactifs constitue un problème actuel de société et de santé publique en raison notamment, de sa prévalence élevée, ce que nous avons d'ailleurs pu constater au cours de notre parcours lors de stages, de camps ou de remplacements. C'est, du reste, au cours de ceux-ci que nous nous sommes beaucoup interrogées sur la façon dont nous pourrions, en tant qu'enseignantes, gérer ces élèves tout en leur permettant de se développer et de s'épanouir, si la situation se présentait à nous.

De plus, différentes études portant sur ce trouble existent et sont certes nombreuses, mais elles touchent principalement à son aspect médical sans pour autant s'interroger sur l'impact qu'a ce trouble sur le quotidien et la vie scolaire de ces enfants, ni les problèmes ou difficultés rencontrées en classe par eux et par leurs enseignants.

Du fait des différentes expériences sur le terrain à ce sujet, de nombreuses questions se sont posées à nous et après avoir effectué quelques recherches et discuté de ce sujet avec notre entourage, nous avons réalisé qu'il existe de nombreux « on dit » et des rumeurs concernant l'hyperactivité, mais peu de savoirs fondés. Les origines de ce trouble étant méconnus et les symptômes difficiles à appréhender, sans parler du fait que l'hyperactivité fait l'objet d'un phénomène de "mode", de nombreux enfants sont diagnostiqués comme étant hyperactifs et grand nombre d'entre eux se sont vu administrer un traitement sans réelle nécessité alors qu'ils ne présentaient en aucun cas ce trouble. Il s'agissait simplement d'enfants quelque peu agités ou turbulents.

Cette problématique de la médicalisation nous interpelle énormément. Nous nous questionnons quand aux effets néfastes de l'administration d'un médicament dont les effets

secondaires peuvent être importants. Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que d'autres moyens et dispositifs adéquats et adaptés pourraient être mis en place afin de gérer des élèves hyperactifs, ce qui leur permettrait de vivre une scolarité épanouie.

Pour reprendre les différents points que nous venons de développer, la problématique concernant la gestion d'élèves hyperactifs en classe par des enseignants est donc un sujet important et d'actualité, qui nous touche tout particulièrement et à propos duquel, de nombreuses questions restent pour le moment en suspens. C'est pourquoi, nous avons émis le souhait de comprendre et de connaître les pratiques professionnelles des enseignants, relatives au fait d'avoir un élève hyperactif dans sa classe.

2. Intérêts et enjeux de la recherche

Au cours de notre formation universitaire, la question des élèves hyperactifs n'a pas été abordée, que ce soit lors des cours filés ou des cours compacts. Etant conscientes que nous pouvons rencontrer des élèves présentant de nombreux troubles tous aussi complexes et problématiques les uns que les autres, nous concevons parfaitement que tous les thèmes ou troubles existants ne peuvent être traités durant la formation d'un enseignant.
Toutefois, nous nous sentons passablement démunies et absolument pas outillées pour faire face à des situations dans lesquelles nous serions amenées à gérer et à enseigner à des élèves hyperactifs. Or, diplômées en juin prochain, nous deviendrons bientôt enseignantes et aurons de ce fait, probablement à faire face à ce type d'élèves tout au long de notre carrière. C'est pourquoi, et du fait de l'ampleur du phénomène, nous pensons que la question de l'hyperactivité est suffisamment importante pour être abordé au cours de la formation enseignante.

Grâce à ce mémoire, nous espérons amener pour nous, mais aussi pour tous les enseignants rencontrant des élèves hyperactifs au cours de leur carrière, des connaissances sur le trouble de l'hyperactivité. Ainsi, nous voudrions proposer des pistes de réflexion sur le sujet mais surtout mettre en lumière des outils et des pratiques professionnelles susceptibles de permettre de gérer une classe comportant un enfant hyperactif et de venir en aide à ces enfants qui rencontrent très souvent de grandes difficultés scolaires.

3. Cheminement

Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous avons toutes deux rencontré au cours de notre parcours, aussi bien en stage qu'en répétitoire, des enfants en grande difficulté scolaire, souvent découragés et ayant perdu toute confiance en eux et qui nous ont beaucoup touchées. En conséquence nous sommes devenues passablement sensibles à cette problématique.
Suite à nos diverses discussions, nous avons effectué quelques recherches et avons réfléchi à la façon dont nous pourrions développer et travailler un sujet lié à une problématique touchant aux enfants en difficulté scolaire ou en rupture avec le système. Cependant, nous souhaitions traiter ce sujet du point de vue de l'enseignant et non de l'élève puisque nous pensions, en tant que futures enseignantes nous-mêmes, qu'il serait plus formateur et utile d'avoir des apports et des pistes de travail pour notre futur pratique.

C'est à ce moment que nous avons partagé nos expériences et que nous nous sommes rendues compte que nous avions toutes les deux été confrontées à des élèves hyperactifs présentant de grandes difficultés de concentration et une grande agitation, dans des contextes différents. C'est lors de ces moments que nous avons perçu combien il devait être complexe et ardu de comprendre et de gérer certaines attitudes ou certaines de leurs réactions, souvent inattendues. Lors de nombreuses conversations menées avec nos formateurs de terrain ou d'autres enseignants, plusieurs d'entre eux nous ont d'ailleurs avoué que la situation n'était pas toujours évidente à gérer et que de nombreux parents se sentaient épuisés, voire démunis face au comportement et aux difficultés scolaires de leurs enfants. Ces élèves et leur situation nous avaient beaucoup interpellées et nous souhaitions approfondir nos connaissances à ce sujet. Nous avons donc décidé de travailler sur la question des élèves hyperactifs en classe.

Comme explicité en amont, nous souhaitions que ce mémoire soit à la fois un bagage supplémentaire, mais aussi une ressource pour nous en tant que futures enseignantes.
Nous voulions donc tout d'abord effectuer une recherche qui permettrait de récolter des données quant à la façon dont les enseignants géraient des élèves hyperactifs dans le cadre de leur classe et grâce à quels dispositifs. Nous souhaitions ainsi, par la suite, proposer de nouveaux dispositifs qui pourraient être mis en œuvre pour travailler avec ces enfants. Toutefois, compte tenu de l'ampleur du travail, il nous était impossible de l'envisager, étant donné le temps que nous avions à notre disposition pour le réaliser. De ce fait, nous avons finalement choisi d'axer notre travail de recherche sur l'enseignant lui-même et de développer plus précisément la façon dont les enseignants appréhendent le fait d'avoir un élève hyperactif dans leur classe, et si cela a une incidence sur leur émotions et leurs

pratiques professionnelles, ce qui nous permettrait d'amener des pistes de réflexion, voire des idées concernant la gestion de ces élèves.

4. Présentation du mémoire

Nous allons maintenant vous présenter brièvement les thèmes abordés dans notre recherche, puis la structure générale de notre mémoire.

Notre étude portera donc sur les conceptions des enseignants concernant le trouble de l'hyperactivité, leurs ressentis, les élèves, leurs difficultés et leur fonctionnement ainsi que sur les pratiques professionnelles de ces enseignants, c'est-à-dire les moyens, les dispositifs ou encore les éventuels rituels mis en place pour faire face aux différentes manifestations de ce trouble.

Le chapitre qui suit cette présentation exposera la thématique et la délimitation de notre objet d'étude. Ensuite, nous définirons le cadre contextuel de notre recherche ainsi que le cadre théorique mettant en évidence les différents éléments composant notre cadre de recherche, duquel découlent nos questions spécifiques et de recherche.
Viendra alors le chapitre concernant la méthodologie adoptée pour réaliser ce mémoire, puis nous procéderons à l'analyse des données récoltées. Enfin, nous finirons par une conclusion reprenant les éléments saillants de notre recherche et répondant à nos questions de recherche.

II. CADRE CONTEXTUEL

Nous allons dans ce chapitre définir tout d'abord de façon plus précise le cadre de l'école primaire genevoise qui constitue le contexte de notre recherche. Ainsi, nous tenterons de décrire la place des élèves hyperactifs dans ce système scolaire.
Compte tenu des difficultés rencontrées par ceux-ci et leurs enseignants, il semble judicieux d'aborder cette question. En effet, il serait légitime de s'interroger quant à un éventuel placement en classe spécialisée de ces élèves à besoins spécifiques et requérant une attention particulière. Mais qu'en est-il des prescriptions officielles ?

1. Organisation de l'école primaire genevoise

L'école primaire genevoise est constituée de deux cycle ; le cycle élémentaire et le cycle moyen, eux-mêmes divisés en 4 années. Au total, l'école primaire comporte donc 8 années allant de la 1E à la 6P (futures 1ère et 8ème année Harmos). Le tableau qui suit résume cela plus clairement :

Tableau 1 : Organisation institutionnelle de l'école primaire

Âge	Année scolaire	Cycle	Année scolaire Harmos	Cycle Harmos
4-5 ans	1E	Cycle élémentaire	1ère	Cycle 1
5-6 ans	2E		2ème	
6-7 ans	1P		3ème	
7-8 ans	2P		4ème	
8-9 ans	3P	Cycle moyen	5ème	Cycle 2
9-10 ans	4P		6ème	
10-11 ans	5P		7ème	
11-12 ans	6P		8ème	

Selon les directives officielles de la DGEP datant du 30 août 2008 et entrées en vigueur le 29 septembre 2008 (cf. Annexe V) : « Les enfants qui ont atteint l'âge de 6 ans révolus avant le 1er juillet doivent fréquenter l'école dès le début de l'année scolaire suivante, ou y être inscrits dans les 3 jours qui suivent leur arrivée à Genève. » De plus, les enfants qui atteignent l'âge de 4 ans révolus avant le 1er juillet peuvent être admis à l'école et inscrits aux dates fixées à cet effet » (D-DGEP-02A-01-inscription des élèves - procédure régulière).

Notons que dès la rentrée 2011, l'inscription deviendra obligatoire dès 4 ans révolus et non plus facultative.

L'école primaire genevoise est donc ouverte et obligatoire pour tous les enfants. Toutefois, parallèlement à l'enseignement primaire ordinaire, une filière d'enseignement spécialisé est proposée à des élèves n'arrivant « pas - ou plus - à exploiter leurs capacités intellectuelles, physiques ou sociales dans les conditions scolaires ordinaires ». En outre :

> L'enseignement spécialisé (ES) offre un encadrement adapté aux besoins des élèves handicapés et/ou avec des difficultés importantes d'apprentissage et du développement. Chaque élève dispose d'un programme d'apprentissage et de développement personnel qui tient compte de ses particularités. Les mesures sont d'ordre pédagogique, éducatif et, si nécessaire, thérapeutique. La durée du parcours scolaire en enseignement spécialisé dépend des possibilités cognitives, sociales et affectives de l'enfant. L'objectif général est la réintégration, si possible, de l'élève dans l'enseignement ordinaire. (D-DGEP-02A-01-inscription des élèves - procédure régulière)

2. Quelle place pour les élèves hyperactifs ?

Les élèves hyperactifs débutent leur parcours scolaire en classe ordinaire et peuvent tout à fait le terminer à la fin de la 6ème année comme tout autre enfant de leur âge. Pourtant, s'appuyant sur nos connaissances personnelles et les lectures effectuées sur le sujet, nous faisions l'hypothèse que l'école ordinaire n'était pas *a fortiori* un lieu adapté à l'accueil d'élèves hyperactifs. Il nous semblait alors tout à fait adéquat de diriger un élève hyperactif dans une classe spécialisée ou du moins une structure plus adaptée, ce qui n'est actuellement pas le cas.

A l'entrée à l'école primaire, les enfants hyperactifs sont donc directement dirigés vers l'enseignement ordinaire. Tout d'abord, parce qu'ils ne peuvent être diagnostiqués avant l'âge de sept ans, mais aussi parce qu'ils doivent remplir un certain nombre de conditions. L'enseignement spécialisé est, comme nous venons de le voir, destiné à des élèves inadaptés au système scolaire (tel que présenté en amont) de part leur niveau intellectuel, leurs capacités physiques ou leurs compétences sociales.
Ainsi, l'enseignement spécialisé se destine à des élèves à besoins spécifiques ou présentant un handicap. Donc, si les résultats scolaires sont suffisants, malgré des soucis liés au comportement ou des difficultés de concentration, ces élèves ne sont pas automatiquement redirigés en classe spécialisée.

De la sorte, si un élève rencontre des difficultés prenant une trop grande ampleur et que l'élève en question n'arrive plus à suivre le programme correspondant à son âge en classe ordinaire, il peut éventuellement doubler son année, autrement, il est aiguillé en classe spécialisée. Ce cas de figure est valable pour tous les élèves. En effet, il n'existe aucune directive ni prescription particulière pour les élèves hyperactifs. En conséquence, ils ne bénéficient pas d'aide ni de moyens particuliers leur permettant de suivre une scolarité plus adaptée. Pourtant, et nous l'avons vu précédemment, ce trouble pose des problèmes souvent importants de gestion et ces élèves atteints du TDA/H ont des besoins particuliers.

III. CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre permettra de mettre en lumière les éléments nécessaires à la compréhension de ce travail de recherche.

Tout d'abord, nous travaillerons sur notre thème principal qui est celui de l'hyperactivité au travers duquel nous définirons ce trouble et aborderons les questions qui y sont liées. Ensuite, nous traiterons des émotions, en les définissants à leur tour, et présenterons leurs manifestations. Enfin, nous traiterons du sujet des pratiques professionnelles débouchant ainsi sur la question de la pratique réflexive.

1. L'hyperactivité

Ce sous-chapitre de notre travail de recherche est consacré tout d'abord à la présentation de quelques définitions générales de l'hyperactivité. Ensuite, nous exposerons les raisons pour lesquelles le terme de *déficit d'attention avec ou sans hyperactivité* (TDA/H) a subi tant de controverses. En effet, il s'agit de termes devenus génériques et que chacun croit connaitre. Or, il arrive fréquemment que ces termes soient mal interprétés. Il n'est d'ailleurs pas rare que des enfants turbulents soient rapidement étiquetés comme étant hyperactifs, alors qu'ils ne sont, en aucun cas, porteur de ce trouble. C'est pourquoi, nous définirons quelle population est touchée par ce syndrome et nous procéderons à un retour en arrière dans le temps, ce qui permettra de mieux comprendre et connaitre les différentes appellations du trouble de l'hyperactivité. Par la suite, nous aborderons les causes de ce trouble. Puis, nous traiterons de la question des manifestations et des critères diagnostiques. Ensuite, les questions relatives à l'évaluation, à la pose du diagnostic de ce trouble, aux traitements possibles et enfin aux effets secondaires de ces traitements seront également abordées.

1.1. Définition

La définition du trouble de l'hyperactivité n'est pas aisée. Ce trouble fait l'objet de controverses et le débat autour du sujet est d'actualité et bien loin d'être clos. Ce trouble, bien que reconnu par le corps médical et l'organisation mondiale de la santé (OMS), est remis en cause par de nombreux auteurs convaincus qu'il ne s'agit pas uniquement d'un problème neurologique, tel que le dit Canguilhem, cité par Joly : « la tolérance d'une société à l'égard de l'agitation de ses enfants se fonde aussi, en partie, sur des critères éducatifs et une représentation de l'enfance éminemment variable » (2005, p.75). Selon lui, l'hyperactivité ne serait donc « qu'un symptôme dont la description est très authentiquement dépendante de l'environnement » (p.75). D'autres auteurs considèrent que l'hyperactivité

motrice n'est pas suffisamment définie et qu'elle ne peut donc pas être considérée comme un trouble à part entière, « mais uniquement comme symptôme révélateur d'un trouble psychopathologique sous-jacent » (p.63).

Sur la base de divers documents, nous avons fait le choix dans ce travail de recherche, de définir l'hyperactivité de la façon suivante:

> Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou troubles hyperkinétiques (terme utilisé par l'OMS) est un problème neurologique qui signifie qu'un enfant (ou un adulte) atteint par ce syndrome, a un niveau d'attention et d'impulsivité qui ne correspond ni à son âge ni à son développement. LE TDA/H est un déficit du contrôle de soi, de ce que certains professionnels appellent les fonctions exécutives, lesquelles sont essentielles à la planification, à l'organisation, et à la réalisation d'activités humaines complexes. Le TDA/H est une maladie, non un trait de caractère ou une erreur d'éducation. (hypsos.ch)

Selon cette définition, ce trouble est donc un problème neurologique et psychopathologique caractérisé par la présence de trois éléments que nous avons déjà cités auparavant qui sont : une inattention ou trouble de l'attention, une hyperactivité et une impulsivité « à un degré qui est mal adapté et qui ne correspondent pas au niveau de développement de l'enfant » (Classification internationale des maladies (CIM-10, 1994).
Cependant, certaines affections pourtant extrêmement proches du trouble de l'hyperactivité ne concordent que partiellement avec les critères diagnostiques de ce trouble. Elles seront nommées trouble de l'attention, trouble de l'activité ou déficit de l'attention/hyperactivité type inattention prédominante, déficit de l'attention/hyperactivité type hyperactivité-impulsivité prédominante, trouble déficit de l'attention/hyperactivité, non spécifié. Les raisons qui expliquent ces appellations seront explicitées dans le sous-chapitre *les symptômes*. (CIM-10, 1994)

Ainsi, malgré le fait qu'elles soient classées sous le terme hyperactivité, les affections décrites ne correspondent pas totalement aux symptômes du trouble en question, bien que considérée comme tel. C'est pourquoi le terme hyperactif ne convient pas réellement et les travaux scientifiques internationaux emploient généralement le terme *Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité* dont l'acronyme est TDA/H que nous utiliserons également dans ce travail de recherche (Bange, 2007).

1.2. Quelle population ?

L'hyperactivité, ou trouble hyperkinétique est la conséquence d'un dysfonctionnement dont nous parlerons plus précisément dans le chapitre sur l'hyperactivité. Notons pour le moment, qu'une zone du cerveau étant responsable des comportements dysfonctionne chez l'enfant hyperactif, ce qui provoque un manque de contrôle sur ceux-ci. Les symptômes ne sont donc pas dépendants des sujets. Ils ne dépendent ni de leur caractère, ni de leur culture ou de leur éducation, ni même d'une inadaptation scolaire (concept qui désigne les élèves ayant des problèmes d'ajustement aux exigences de l'école).

Notons que l'hyperactivité se rencontre dans toutes les classes sociales (Sauvé, 2000), et donc partout dans le monde, renforçant ainsi l'idée que l'hyperactivité n'est pas une question d'éducation mais bel et bien un trouble avéré comme expliqué précédemment.
Or, il est très important de comprendre que ce trouble n'est en aucun cas lié à une façon de vivre mais uniquement à la génétique. De plus, nous retrouvons une grande différence quant aux statistiques d'un pays à un autre, en effet, l'établissement du diagnostic ne se ferait pas de la même façon, ce qui expliquerait cette divergence (Duché, 1996).
De plus, ce trouble est présent dès la naissance, mais ses effets ne sont perçus que vers l'âge de quatre ou cinq ans (Falardeau, 1992). En effet, beaucoup de symptômes sont observables très tôt. Bange pense même qu'« il existe des fœtus agités » (2007, p.45). Apparemment, certaines mères expliquent que leur enfant donnait beaucoup de coups de pieds dans leur ventre, que dès la première année, il demandait souvent qu'elle le prenne dans ses bras mais n'y restait pas ou, encore, qu'à l'âge de 3 ans, jamais il ne jouait tranquillement plus de cinq minutes au même jeu (Bange, 2007).

Il est estimé par Sauvé (2000) ainsi que par le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV) que l'hyperactivité affecte entre 3 et 5 % des enfants d'âge scolaire pré-pubères avec une prépondérance chez les garçons. Honorez explique cette prépondérance de la manière suivante:

> Les études épidémiologiques indiquent que l'hyperactivité TDA/H est plus fréquente chez les garçons que chez les filles et que sa prévalence diminue avec l'âge (APA, 1994). Sans la mesure de l'adaptation, la prévalence chez les 6 à 14 ans est de 7,8% chez les garçons et de 2,8% chez les filles. Toutefois, l'analyse par tranches d'âge montre que la fréquence chez les filles diminue de 4,5%, entre 6 et 8 ans, puis à 1,3% entre 12 et 14 ans. Chez les garçons, le pourcentage reste à 9,1% au primaire et décroît à 3,9% au début du secondaire, soit entre 12 et 14 ans. Les marqueurs âge et sexe seraient donc des facteurs de risque à considérer. (Honorez, 2002, p.75)

Il semble également que les filles souffrant de TDA/H soient plus difficiles à diagnostiquer puisqu'étant généralement plus calmes que les garçons. Une grande dissemblance de comportement entre filles et garçons atteints du TDA/H peut également être observée. Haenggeli explique que:

> Chez les garçons, c'est l'hyperactivité et l'impulsivité qui sont les éléments dominants. Ils sont de ce fait plus facilement repérés que les filles, chez lesquelles le manque d'attention et la rêverie dominent. Elles peuvent passer inaperçues, et la cause de l'échec peut être difficile à identifier. (2003, p.6)

Soulignons également, que le nombre des critères exigés pour le diagnostic positif au TDA/H diminue avec le temps. Le DSM-III de 1980 comptait 16 critères diagnostiques et huit étaient exigés pour obtenir un diagnostic positif, autrement dit, la moitié des critères. Tandis que dans le dernier DSM, le DSM-IV de 1994, le diagnostic positif du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ne nécessite de remplir qu'au minimum six des 18 critères existant, c'est-à-dire plus qu'un tiers des critères.
Cette information est importante dans la mesure où elle peut éventuellement expliquer la recrudescence du nombre d'enfants hyperactifs, puisque le nombre de critères nécessaires au diagnostic positif diminue, les chances d'être diagnostiqué hyperactif augmentent.

Enfin, remarquons qu'il arrive que les symptômes déclinent avec le temps : « l'intensité de l'hyperactivité et de l'impulsivité diminue régulièrement à mesure que l'enfant grandit, pour disparaître dans un peu moins de 15% des cas avant l'âge de 12 ans » (Bierdman *et al.,* 1996 ; Hill et Schoener, 1996 ; Bierdman *et al.,* 2000 cité par Ménéchal, 2001, p. 22), « alors que les difficultés en rapport avec l'inattention se maintiennent jusqu'à l'adolescence et dans certains cas jusqu'à l'âge adulte » (Hart *et al.,* 1995 ; Walker *et al.,* 2000 cité par Ménéchal, 2001, p.22). De ce fait, l'hyperactivité ne disparaît pas à l'adolescence, mais cette forte motricité diminue pour ensuite laisser place à « un sentiment subjectif de tension intérieure, d'impatience motrice » (Bange, 2007, p.47). Ainsi, la majorité des enfants hyperactifs, soit 70% d'entre eux, garderont ce syndrome à l'âge adulte. Ce trouble ne disparaît donc que rarement avec l'âge, cependant, dans la plupart des cas, les symptômes s'atténuent à mesure que le sujet grandit (Bange, 2007).

1.3. Les différentes appellations de ce syndrome au travers du temps

Comme nous avons pu le constater au travers de nos lectures, depuis près d'un siècle plusieurs termes ont été employés pour désigner l'hyperactivité, ce qui témoigne de la controverse dont ce trouble a fait l'objet, mais aussi de l'intérêt qui y est porté par le monde médical et pédagogique (Thiffault, 1982).

Tout d'abord, dans les années 1917-1918, on parle de dommage cérébral minime (Minimal Brain Dysfonction). Cette appellation est proposée, car elle « tient compte des degrés variables des manifestations et de la diversité des fonctions touchées : motrices, sensorielles, intellectuelles » (Dube, 1992, p.15). Certains comportements d'enfants hyperactifs étaient si proches de comportements d'enfants présentant un dommage cérébral minime, qu'ils étaient diagnostiqués comme tel. En effet, de nombreuses similitudes apparaissent. Tous deux associent : « trouble de l'attention, distractibilité des stimuli externes, persévération, comportement inapproprié, anomalies motrices "mineures", manifestations affectives sur le mode impulsif » (Joly, 2005, p.67).

Un peu plus tard, dans les années 60-70, des neurologues constatent que ces enfants ne présentent pas de dommage cérébral visible, et on en vient alors à les appeler hyperactifs ou hyperkinétiques (association d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention).

Puis, dans les années 80, apparaît un traitement pour des enfants rencontrant des difficultés scolaires ainsi que la nouvelle appellation du trouble : « trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ». Enfin, en 1994, on gardera officiellement l'appellation de « trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) », notamment et comme nous l'avons vu auparavant, dans des travaux scientifiques internationaux. Cependant, cette appellation est souvent réduite aux simples termes de trouble de l'hyperactivité ou hyperactivité uniquement. Soulignons toutefois que le terme de troubles hyperkinétiques reste celui employé par l'OMS.

1.4. Les causes de l'hyperactivité

Il existe actuellement plusieurs avis relatifs aux origines de l'hyperactivité. Bien que cette hypothèse ne soit pas totalement reconnue, il existerait une prédisposition génétique au syndrome d'hyperactivité. En effet, le patrimoine génétique est un facteur décisif (Bange, 2007). Des études ont démontré que dans plus de 95% des cas, l'hyperactivité est héréditaire. « Les études statistiques ont montré que 35% des pères et 17% des mères des hyperactifs, sont hyperactifs eux aussi » (Falardeau 1992, p.34).

Quant aux causes de l'hyperactivité, celles-ci sont dues à un dysfonctionnement des neurotransmetteurs, à savoir, un manque de sérotonine et un excès de dopamine, qui provoquent un ralentissement du fonctionnement de l'une des zones du cerveau responsable du contrôle de certains comportements, ce qui se traduit par une motricité abondante responsable des "problèmes de discipline".

Childers, le premier à décrire l'hyperactivité, pense que certains facteurs notamment : une insécurité affective, de mauvaises habitudes de vie ou encore, des déménagements fréquents pourraient provoquer l'hyperactivité chez les enfants. Selon lui, « l'hyperactivité trouve sa source dans une multiplicité de facteurs qui interagissent sans qu'aucun ne soit prépondérant » (Dube, 1992, p.12), Il propose donc une démarche d'encadrement de l'enfant, à commencer par des habitudes de vie régulières. Mais, il ne s'agit pas de faits scientifiquement prouvés.

Cette théorie est d'ailleurs tout à fait discutable, compte tenu du fait qu'il a été établi qu'il s'agit d'une maladie. De plus, d'après les lectures, il paraît plutôt clair que le comportement des parents n'est en aucun cas une cause de l'hyperactivité. Néanmoins, les parents influencent le comportement de leur enfant hyperactif. Comme le dit le Falardeau :

> Il semble de plus en plus évident que les problèmes familiaux (mésententes, séparations, violence, etc.) et économiques (pauvreté, chômage etc.) augmentent le risque que des problèmes comportementaux (agressivité) et émotionnels s'ajoutent à l'hyperactivité. D'un autre côté il est clair qu'un milieu familial affectueux et tolérant dans lequel les parents s'intéressent de près à l'enfant diminuera la probabilité que ces complications surviennent. (1992, p.38)

Par conséquent, les effets du milieu familial et du comportement de l'entourage peuvent péjorer le comportement de ces enfants, mais en aucun cas ils ne peuvent être la cause du trouble lui-même.

1.5. Comment diagnostiquer l'hyperactivité?

Cette partie du cadre conceptuel est consacrée à l'explication des différents symptômes définissant l'hyperactivité et pouvant apparaître chez un enfant. Notons déjà que tous ces symptômes sont classés selon trois domaines diagnostiques mentionnés précédemment et qui sont : l'hyperactivité, l'inattention et l'impulsivité. Pour commencer, nous nous contenterons de les énoncer puis de les expliquer. Nous exposerons tout d'abord quelques

observations du comportement des élèves hyperactifs, puis aborderons les symptômes en tant que tels. Quant aux questions relatives à leur interprétation, elles seront traitées dans le sous-chapitre suivant.

1.5.1. Les symptômes

Les effets du trouble observés chez les élèves hyperactifs sont très variés et touchent à plusieurs dimensions de leur vie. Les symptômes les plus courants ont trait au comportement, à l'organisation et à la sociabilité de l'enfant. Nous en avons répertorié un certain nombre que nous exposerons ci-après.

Tout d'abord, le sens commun veut que le trouble d'hyperactivité soit souvent associé à un enfant qui bouge beaucoup et qui est très agité. Or, le TDA/H, est bien plus spécifique que cette simple description, et est relié à des symptômes très précis, ce que nous allons voir à présent.

D'après Falardeau : « Le tiers des enfants hyperactifs commenceront à avoir des problèmes de comportement dès leur première année de vie » (caducee.net).
Il s'agirait d'enfants qui pleurent plus souvent et plus longtemps que les autres, ils auraient des difficultés à s'alimenter, seraient plus actifs et dormiraient moins que les autres enfants.

Selon Haenggeli et comme nous avons pu l'observer, les symptômes de l'hyperactivité sont les suivants :

> Les enfants manquent d'attention, sont facilement rêveurs, mais aussi impulsifs, ne pouvant attendre leur tour. Ils dérangent, car ils se lèvent et se promènent en classe, parlent quand il ne faut pas et trop fort. Ils ont un besoin impératif de bouger leurs jambes et leurs bras, de fignoler leur matériel scolaire. Ils paraissent souvent maladroits, leur écriture est irrégulière, leurs travaux montrent des ratures, des taches. Ils sont facilement distraits par leurs camarades et facilement excités, répondant souvent au quart de tour, ce qui provoque de fréquents conflits. Ils ont tendance à faire les clowns et des bêtises pour avoir du succès. Ils oublient souvent leur matériel. Ils sont facilement frustrés et se mettent en colère pour peu de chose ». (2003, p.6)

Ces symptômes que relève Haenggeli sont problématiques du fait de leur ampleur. De ce fait, ils sont source, pour de nombreux enfants, de difficultés scolaires importantes mais parfois aussi sociales. En effet, il n'est pas rare que ces enfants soient marginalisés ou deviennent des bouc émissaires.

1.5.2. Les critères diagnostiques

Les critères sur lesquels s'appuie de nos jours le corps médical afin de diagnostiquer un enfant hyperactif proviennent de documents officiels. Nous avons choisi de présenter ici les deux ouvrages de référence les plus fréquemment utilisés, à savoir le Manuel Diagnostic et Statistique des Troubles Mentaux de l'Association Américaine de Psychiatrie (DSM-IV) et la Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement Dixième Révision (CIM-10) édité par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).
Ces manuels diagnostiques sont indispensables à connaitre, puisqu'ils permettent de dépister et diagnostiquer les enfants hyperactifs pour leur venir en aide et leur fournir les moyens nécessaires pour vivre une scolarité épanouie. Ils sont également un garde-fou, car ils évitent de porter un jugement erroné et hâtif sur un enfant qu'on croirait hyperactif alors qu'il ne l'est pas.

En 1968 apparait pour la première fois une appellation de ce syndrome dans le DSM-II. Il était nommé syndrome hyperkinétique ou réaction hyperkinétique de l'enfance ou de l'adolescence. Mais au cours du temps, les versions des appellations de ce trouble se succèdent.

On voit apparaître dans le Manuel Diagnostic et Statistique des Troubles Mentaux de l'Association américaine de psychiatrie (DSM-III), la notion de « trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) » en 1980.
Dans cette version, les symptômes du diagnostic sont répartis dans trois domaines distincts : l'hyperactivité, l'inattention et l'impulsivité. Dès lors, les informations concernant le trouble sont davantage solides et précises, ce qui permet de diagnostiquer correctement les enfants atteints de ce trouble. Toutefois, pour ce qui est des critères propres à l'hyperactivité, à l'inattention ou à l'impulsivité, ceux-ci ne sont pas encore clairement définis.

C'est en 1987 que ces critères se précisent quelque peu et qu'on passe du DSM-III au DSM-III-R. Notons que le syndrome ne se nomme plus « trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) » mais « trouble hyperactivité avec déficit de l'attention ».

Dans la quatrième et dernière édition du DSM (DSM-IV) édité en 1994, l'appellation actuelle encore aujourd'hui est « trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ». Dans cette nouvelle version, il existe 18 critères répartis dans les trois dimensions comportementales citées précédemment.

Les trois domaines présents dans le DSM sont d'ailleurs les mêmes que pour la CIM-10 dont les critères sont extrêmement proches ; il en existe également 18. Rappelons toutefois que la Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement Dixième Révision, nomme l'hyperactivité « troubles hyperkinétiques ».

Les trois dimensions citées ci-dessus se définissent comme suit :
L'hyperactivité se traduit «par une incapacité à rester en place dans une situation où il y a une contrainte (par exemple à l'école ou lors d'un repas). L'agitation de l'enfant hyperactif est désorganisée et sans but (contrairement à l'agitation de l'enfant turbulent qui a un modèle d'exploration planifié) » (Saiag, in Ménéchal, 2001, p 28).

L'impulsivité se manifeste « par l'intolérance à l'attente mais aussi par la difficulté à penser le temps, les successions d'actions, la difficulté à planifier ce qui conduit l'enfant à se mettre en danger » (p.28).

Enfin, l'inattention, elle « a un poids égal à l'hyperactivité mais elle est difficile à mesurer chez l'enfant. Elle se traduit par le passage rapide d'une activité à l'autre, que ce soit à l'école ou dans les activités de plaisir et par une grande distractibilité », une incapacité à se concentrer (p.28).

Comparons à présent les critères édictés dans chaque domaine par chacun des ouvrages précités :

1. Inattention :
Dans la dimension inattention ou déficit d'attention, il existe neuf critères diagnostiques dans le DSM-IV tout comme dans la CIM-10.

Tableau 2 : comparaison des critères diagnostiques

Domaine 1 : Inattention	
DSM-IV	CIM-10
1. Souvent, ne parvient pas à prêter attention aux détails, ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités	1. Ne parvient souvent pas à prêter attention aux détails, ou fait des "fautes d'inattention", dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités
2. A souvent du mal à soutenir sont attention au travail ou dans les jeux	2. Ne parvient souvent pas à soutenir son attention dans des tâches ou des activités de jeu
3. Semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement	3. Ne parvient souvent pas à écouter ce qu'on lui dit
4. 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)	4. Ne parvient souvent pas à se conformer aux directives venant d'autrui ou de finir ses devoirs, ses corvées, ou ses obligations sur le lieu de travail (non dû à un comportement oppositionnel ou à un manque de compréhension des instructions)
5. A souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités	5. A souvent du mal à organiser des tâches ou des activités ;
6. 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)	6. Evite souvent ou fait très à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu, telles que les devoir à faire à domicile
7. Perd souvent des objets nécessaires à son travail ou à ses activités (par exemple, jouets, cahier de devoir, crayons, livres, ou outils)	7. Perd souvent des objets nécessaire à sont travail ou certaines activités à l'école ou à la maison (par exemple crayons, livres, jouets, outils)
8. Souvent, se laisse facilement distraire par des stimuli externes	8. Est souvent facilement distrait par des stimuli externes
9. A des oublis fréquents dans la vie quotidienne	9. Fait des oublis fréquents au cours des activités quotidiennes

Commentaire tableau 2 : Constatons que les critères diagnostiques du DSM et de la CIM sont les mêmes et sont au même nombre. Seule la formulation change parfois. Notons cependant que la CIM précise légèrement le septième de ses critères lorsqu'il mentionne « à l'école ou à la maison ».

2. Hyperactivité :

Dans la dimension d'hyperactivité, six critères sont établis dans le DSM-IV et uniquement cinq dans la CIM-10.

Tableau 3 : comparaison des critères diagnostiques

Domaine 2 : hyperactivité	
DSM-IV	CIM-10
1. Remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège	1. Agite souvent ses mains ou ses pieds ou se tortille sur sa chaise
2. Se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est censé rester assis	2. se lève en classe ou dans d'autres situations alors qu'il devrait rester assis
3. 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)	3. court partout ou grimpe souvent, de façon excessive, dans des situations où cela est inapproprié (chez les adolescents ou les adultes, ce symptôme peut se limiter à un sentiment subjectif d'agitation)
4. A souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir.	4. Est souvent exagérément bruyant dans les jeux ou a du mal à participer en silence à des activités loisir
5. Est souvent « sur la brèche » ou agit comme s'il était monté sur ressorts »	5. Fait preuve d'une activité motrice excessive, non influencée par le contexte social ou les consignes
6. Parle souvent trop	

Commentaire tableau 3 : Ici, les critères diagnostiques du DSM et de la CIM sont extrêmement proches, mais quelques différences subsistent tout de même.

Notons que le DSM compte un critère supplémentaire, le sixième, mettant en avant le fait qu'un enfant hyperactif parle souvent beaucoup trop, contrairement à la CIM qui ne le mentionne pas ici. Toutefois, ce dernier souligne le fait qu'un enfant TDA/H est bruyant et ne parvient pas à réaliser des activités silencieusement, tandis que le DSM ne l'évoque pas. Ainsi, l'élément mis en avant dans le sixième critère par le DSM serait sous-entendu par ce quatrième critère de la CIM. Mais cet élément apparait dans la troisième et dernière dimension, que nous approfondissons ci-après.

Soulignons également le fait que le cinquième critère du DSM, emploie une expression relativement vague lorsqu'il évoque le fait que l'enfant a du mal « à se tenir tranquille ». De la

sorte, l'interprétation du critère est déléguée aux professionnels chargés de diagnostiquer les enfants présentant des symptômes proches de ceux de ce trouble.

Portons maintenant notre attention sur le cinquième critère. Remarquons que la CIM précise que la motricité accrue d'un enfant ne doit être influencé par des facteurs extérieurs tels que le contexte ou encore les consignes. Le DSM, lui, ne donne aucune précision à ce sujet. De plus, ce critère sous forme d'expression (« Est souvent □sur la brèche□ ou agit comme s'il était monté sur ressorts ») semble être un jugement de valeur, est plutôt vague et peut être interprété.

3. Impulsivité :

En ce qui concerne la dimension impulsivité, il existe actuellement trois critères diagnostiques dans le DSM-IV contre quatre dans la CIM-10.

Tableau 4 : comparaison des critères diagnostiques

Domaine 3 : Impulsivité	
DSM-IV	CIM-10
1. Laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée	1. Se précipite souvent pour répondre aux questions sans attendre qu'on ait terminé de les poser
2. A souvent du mal à attendre son tour	2. Ne parvient souvent pas à rester dans la queue ou à attendre son tour dans les jeux ou d'autres situations de groupe
3. Interrompt souvent les autres ou impose sa présence (par exemple, fait irruption dans les conversations ou dans les jeux)	3. Interrompt souvent autrui ou impose sa présence (par exemple fait irruption dans les conversations ou les jeux des autres)
	4. Parle souvent trop sans tenir compte des conventions sociales

Commentaire tableau 4 : Notons que le sixième critère de l'hyperactivité du DSM et figurant dans le tableau précédent apparait maintenant, pour la CIM, dans les critères d'impulsivité. Toutefois, celui-ci précise que l'enfant hyperactif ne tient pas compte des conventions sociales, ce que le DSM ne fait pas.

Remarquons également que le DSM-IV regroupe les critères de l'hyperactivité avec les critères de la dimension "impulsivité" pour la pose d'un diagnostic (ce que nous préciserons

dans la suite de ce sous-chapitre), ce qui nous donne la dimension d'"hyperactivité-impulsivité". Ainsi, bien que le critère mentionnant le fait que l'enfant TDA/H parle trop soit dans l'une ou l'autre des dimensions, n'a pas d'impact sur le diagnostic lui-même.
Il est judicieux de souligner le fait que les critères bien que multiples et touchant à différents aspects, sont somme toute quelque peu vagues et facilement interprétables. Ainsi, le diagnostic s'appuie sur les observations et commentaires des parents (et de l'entourage) et de l'enseignant, mais est laissé au bon sens et à l'interprétation du médecin.

Nous pouvons, au travers de ces tableaux comparatifs, constater que les critères diagnostiques sont extrêmement semblables. Toutefois, la CIM, comme nous venons de le voir, semble plus précis sur certains points, mais ces différences, plutôt minimes, ne devraient pas influencer de manière considérable un diagnostic qui serait posé avec comme base le DSM. Subséquemment, ces deux ouvrages sont substituable l'un à l'autre.

En ce qui concerne la pose d'un diagnostic, pour le DMS-IV, « le seuil critique est fixé à six critères sur 18 pour obtenir un diagnostic positif » (Honorez, 2002, p.58). C'est-à-dire que l'enfant doit remplir au minimum six critères d'inattention ou six critères d'hyperactivité-impulsivité, c'est-à-dire soit six de l'un ou de l'autre pour être considéré comme hyperactif.

Ainsi, le DSM-IV reconnaît quatre diagnostiques différents :
Le premier, le déficit de l'attention/hyperactivité, type mixte doit combiner les deux types (hyperactivité-impulsivité et inattention) et présenter au moins six symptômes depuis au moins six mois. Pour le deuxième, déficit de l'attention/hyperactivité, type inattention prédominante, doivent se manifester au moins six symptômes d'inattention et moins de six symptômes d'hyperactivité-impulsivité durant au moins six mois. Pour le troisième, déficit de l'attention/hyperactivité, type hyperactivité-impulsivité prédominante, exige six symptômes ou plus d'hyperactivité-impulsivité et moins de six symptômes d'inattention, toujours pendant au moins six mois. Enfin, pour le quatrième et dernière distinction qui est, trouble : déficit de l'attention/hyperactivité, non spécifié, sont présents les symptômes de l'inattention, de l'impulsivité et de l'hyperactivité mais ne remplit pas forcément tous les critères du Trouble déficit de l'attention/hyperactivité (Ménéchal, 2001, Thomas & Willems, 1997).

D'après la CIM-10, l'hyperactivité se diagnostique dès la constatation d'au minimum dix symptômes, c'est-à-dire six d'inattention, trois d'hyperactivité et un d'impulsivité.
La CIM reconnait trois diagnostics différents :

> Chez les enfants qui répondent aux critères de ce trouble, mais qui ne présentent ni hyperactivité, ni impulsivité, certains experts font un diagnostic de trouble de

> l'attention. Chez les enfants qui répondent aux critères de ce trouble, mais qui ne présentent pas de perturbation de l'attention, ils font un diagnostic de trouble de l'activité. (1993, p.143)

Soulignons également que quatre autres conditions doivent être nécessairement remplies pour que le trouble soit diagnostiqué positif, selon le DSM-IV et la CIM-10. Tout d'abord, le trouble apparait toujours avant l'âge de 7 ans, la durée des symptômes, comme nous l'avons déjà mentionné, doit être supérieure à 6 mois, mais la CIM précise encore que les symptômes doivent « persister à un degré qui est mal adapté et qui ne correspond pas au niveau de développement de l'enfant » (p.142). De plus, les troubles doivent s'exprimer dans au moins deux circonstances ou lieux différents (école, domicile, jeux). Par ailleurs, « il doit exister des preuves nettes de manifestations cliniques dans la vie sociale, scolaire, ou professionnelle » (Joly, 2005, p.66). Finalement, les symptômes ne doivent pas répondre aux critères de trouble mentaux, du développement, etc.

Résonnances personnelles

Il est important de se maintenir alerte en ce qui concerne les symptômes du trouble de l'hyperactivité ; ils ont des conséquences importantes sur les élèves et plusieurs aspects de leur vie (comportement, organisation, sociabilité) et entraînent très clairement une incapacité ou un retard d'apprentissage. En effet, un enfant hyperactif non diagnostiqué est une enfant qui perturbe la classe, qui a des rapports difficiles avec l'enseignant, qui est souvent rejeté par ses camarades et les conflits familiaux eux aussi sont courants. De plus, selon Falardeau, les élèves hyperactifs sont trois fois plus confrontés à l'échec scolaire que des élèves dits □ordinaires□ (1992). Pourtant, ces enfants développent certaines capacités, notamment un potentiel intellectuel souvent élevé (leur QI est statistiquement supérieur à la moyenne) et surtout une imagination et une créativité remarquables (Falardeau, 1992). Toutefois, si cet élève hyperactif bénéficie d'un traitement et d'une prise en charge adéquate, il peut s'épanouir et suivre un cursus scolaire ordinaire. De ce fait, il est primordial d'être attentif aux symptômes afin de dépister et diagnostique l'élève présentant ce trouble pour ensuite être en mesure de lui proposer des moyens et des aides adaptées.

A l'inverse, il est indispensable de bien connaitre ces symptômes et critères diagnostiques en tant qu'enseignant pour ne pas classifier et étiqueter des enfants comme étant hyperactifs alors qu'ils ne le sont pas, au risque de ne pouvoir identifier et combler leurs réels besoins.

1.5.3. Evaluation et diagnostic

L'intervention auprès des élèves hyperactifs est un processus qui se décompose en neuf étapes successives. Cette intervention est primordiale et peut déterminer le futur scolaire ou professionnel de ces élèves. Les neuf étapes sont les suivantes :

1. la prévention
2. le dépistage
3. l'évaluation
4. l'orientation
5. le diagnostic
6. le traitement
7. la relance
8. l'intégration sociale ou scolaire
9. mise au travail ou retour à un enseignement régulier (MSFBES, 1969).

Dans ce sous-chapitre, et comme l'indique son titre, nous n'aborderons que les questions relatives à l'évaluation et au diagnostic,

Pour commencer, l'évaluation peut être vue comme un jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet ou d'un processus en comparant les caractéristiques observables avec celles établies officiellement. Ceci dans l'optique de donner des informations utiles et exploitables pour la prise de décision en vue d'un but précis (Legendre cité par Honorez 2002).

D'après nos lectures, l'évaluation de l'enfant hyperactif peut prendre plusieurs formes, selon le milieu et/ou les problèmes que présente l'enfant. Celle-ci peut être simple ; elle peut se faire à travers une évaluation médicale et l'aide de l'enseignant par exemple, ou bien, elle peut être davantage poussée et comprendre plusieurs évaluations.

L'évaluation est constituée de plusieurs étapes. Desjardins évoque l'examen médical, l'évaluation psychologique et l'évaluation orthopédagogique. Pour commencer, l'examen médical repose sur l'histoire de l'enfant, son développement psychomoteur ainsi que sur les problèmes de santé qu'il a rencontré depuis sa naissance, puis le médecin procède à un examen physique complet. Ensuite, l'évaluation psychologique est une évaluation qui permet de connaître le degré de fonctionnement intellectuel de l'enfant par rapport à la moyenne des enfants de son âge (Desjardin, 1992). Puis, l'évaluation orthopédagogique réalisée par un pédagogue est réalisée lorsque les résultats de l'examen médical ou psychologique indiquent des difficultés au niveau des apprentissages scolaires de l'enfant. En effet, le pédagogue est celui qui peut le mieux délimiter les spécificités des difficultés que rencontre

l'enfant ainsi que le degré d'austérité de celles-ci (Desjardin, 1992).
Il n'y a donc pas un modèle d'évaluation, il existe bien plusieurs manières d'évaluer un enfant. Ce qui importe dans l'évaluation, c'est que celle-ci soit précise et adaptée aux éventuels symptômes de l'enfant.

Abordons maintenant la question du diagnostic constitué, lui aussi, de différentes étapes. En médecine, celui-ci sert à mieux cerner le trouble. En effet, comme nous l'avons vu en amont, un enfant, pour être diagnostiqué hyperactif, doit remplir un certain nombre de critères explicités dans le sous-chapitre précédent. Nous avons également souligné le fait que l'enfant doit présenter les symptômes d'hyperactivité dans plusieurs contextes. En effet, si l'enfant présente des symptômes uniquement dans le contexte familial par exemple, il est conseillé de procéder à d'autres examens avant de poser un quelconque diagnostic (Falardeau, 1992).
De plus, notons que la connaissance du degré des symptômes aide considérablement à prendre des décisions en ce qui concerne le suivi médical de l'enfant. Le plus souvent, c'est lors d'exercices à l'école que l'enfant présente le plus de symptômes, l'enseignant tient donc un rôle important dans l'évaluation du trouble.
Cependant, le fait de s'entretenir avec les parents est tout aussi indispensable dans le dépistage et l'évaluation de l'hyperactivité ; les enfants ne se comportant pas de façon ordinaire lors de la consultation, cet entretien permet d'évaluer les symptômes qui ne sont pas forcément visibles au moment de la consultation. De plus, les parents ont le devoir de s'informer de l'évolution de leur enfant en classe et doivent prendre contact avec l'enseignant afin d'être, autant que possible, présents dans la scolarité de leur enfant.

Ajoutons également que « l'examen sur l'enfant lui-même, porte sur les éléments "internalisés" (anxiété, mauvaise estime de soi, démoralisation…) souvent associés au TDA/H » (Bange, 2007, 40). D'après Bange, ceux-ci seraient moins bien expliqués par les gens côtoyant l'enfant TDA/H, et ce, « surtout lorsque les symptômes "externalisés" (agitation, impulsivité) sont marqués, dissimulant les autres » (Bange, 2007, p. 40). C'est pourquoi, il est essentiel que l'enseignant et les parents entretiennent des contacts fréquents et discutent avec l'enfant afin de dévoiler ces éléments internalisés .

Le diagnostic se fonde donc sur l'observation de l'enfant et les informations transmises par son entourage, ainsi que sur l'expérience et le bon sens de celui-ci. Plusieurs paramètres sont donc pris en compte pour élaborer un diagnostic correct et précis. Enfin, soulignons que la fréquence à laquelle les symptômes se manifestent ont leur importance, mais l'impact que ceux-ci ont dans la vie de l'enfant ; la souffrance qu'il ressent ainsi que les conséquences

des symptômes en famille, avec ses amis etc. également (Falardeau, 1992, Bange, 2007).

Résonnances personnelles

Il est primordial qu'un diagnostic précis soit posé afin que l'enfant hyperactif puisse être suivi et pris en charge de la façon la plus appropriée. Une prise en charge adéquate permettra à l'enfant de bien se développer et de s'épanouir. Pour cela, les parents, les enseignants ou toute personne faisant partie de l'entourage proche doivent se montrer attentifs aux signes d'un éventuel trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.

1.5.4. Traitement de l'hyperactivité

Comme en témoigne la multiplicité des recherches et l'abondance de la littérature à ce sujet, le traitement du trouble de l'hyperactivité est extrêmement discuté et controversé.

Il existe un certain nombre de médicaments dont les efficacités sont comparables et d'autres traitements de médecine allopathique prescrits aux enfants hyperactifs (Falardeau, 1992). Toutefois, aucun médicament « ne revendique une action curative », ils sont uniquement destinés à atténuer ou suspendre les symptômes (Bange, 2007). Notons que dans ce sous-chapitre, nous ne traiterons ici que de la Ritaline® qui est le traitement le plus courant, « le plus étudié chez l'enfant, l'un des plus efficace à court terme et des mieux tolérés » (Ménéchal, 2001, p.154).

Comme explicité auparavant, la cause de l'hyperactivité est liée à un ralentissement de l'activité du cerveau qui lui, vient d'une difficulté à sécréter un neurotransmetteur appelé dopamine. Pour pallier à cela, il faut donc faire en sorte d'améliorer la sécrétion de ce neurotransmetteur, qui est le rôle des médicaments prescrits aux enfants présentant un trouble de l'hyperactivité. Ils sont des stimulants cérébraux qui activent la sécrétion de ces neurotransmetteurs (Falardeau, 1992 p.62).

Comme nous l'explique Joly dans *l'hyperactivité en débat,* c'est la synthèse de nombreux facteurs tels que, les circonstances d'apparition des symptômes, de l'efficience intellectuelle, des fonctions d'apprentissage, du profil psychologique de l'enfant et de sa famille qui permettra de décider quelle conduite thérapeutique adopter (2005).

1.5.5. La Ritaline®

Ici, nous évoquerons pour commencer l'historique de ce médicament, des conditions de sa prescription, de ses effets et de son efficacité. Nous verrons, au travers de la première partie de ce sous-chapitre notamment, que la Ritaline® existe depuis plus d'un demi-siècle et que son statut a considérablement évolué tout au long de son histoire du fait que ses effets ne sont pas tous positifs.

La Ritaline® fut introduite par la compagnie Novartis en 1957, mais les premières expériences de la Ritaline® remontent au début des années 50 (Honorez, 2002). A cette époque, ce médicament était considéré comme "sans danger". Toutefois, un abus de la médication a été signalé dans les années 90. En effet, celui-ci était distribué de manière trop importante. Cette publicité a fait culpabiliser plus d'un parent mais a toute de même le mérite d'avoir resserré les critères de prescription (Desjardin, 1992).

Aujourd'hui, une attention particulière est prêtée au diagnostic de l'enfant hyperactif et à l'effet que pourrait avoir la Ritaline® sur lui. Les médecins spécialistes prennent garde à ne prescrire une dose de Ritaline® que selon les besoins et le seuil de tolérance de chaque enfant (Falardeau, 1992).

La Ritaline® est un médicament administré chez les enfants de plus de 6 ans. Sa prescription est réservée aux spécialistes et/ou services spécialisés en neurologie, psychiatrie et pédiatrie.
Les enfants traités par la Ritaline® doivent présenter les symptômes suivants : « distractibilité modérée à sévère, brièveté de la durée d'attention, hyperactivité, instabilité émotionnelle et impulsivité » (DOCUMED, 2000, p.1978).
Selon Junier (cité par Meystre, 2005) : « Le critère primordial pour la médicalisation, est celui-ci : « à partir du moment où il y a souffrance de l'enfant, où il ressent des sensations d'échecs, qu'il développe des dangers d'autodestruction, on peut en venir à la médicalisation. » En effet, un enfant déclaré hyperactif sans trouble de l'attention ni difficulté scolaire ne ressentira, *a fortiori*, pas de souffrance particulière due à son trouble, contrairement à des enfants présentant un trouble de l'attention entrainant un échec scolaire. Ainsi, le médicament n'est pas la réponse directe et sa prescription dépend totalement de la situation et du vécu de l'enfant.

Les traitements médicamenteux sont des stimulants du système nerveux central. Ils agissent sur l'humeur améliorent l'attention et les performances intellectuelles des enfants hyperactifs.

Pour qu'il soit efficace, il doit être administré de façon adéquate. Pour cela, il est nécessaire d'ajuster la dose administrée. Une dose trop faible ne produira pas ou peu d'effet tandis qu'une dose trop forte, entrainera une diminution de l'efficacité et une augmentation des effets secondaires. De plus, notons que l'effet des médicaments sur l'enfant est immédiat (Falardeau, 1992).

Soulignons tout de même une chose importante ; bien que l'efficacité de la Ritaline® (le méthylphénidate) soit démontrée chez 70 à 80% des enfants TDA/H, le médicament ne constitue pas la seule solution au problème. (Bange 2007).

1.5.6. Effets du médicament

Ce sous-chapitre est consacré aux effets positifs de la Ritaline® ainsi qu'aux effets secondaires. Nous commencerons par évoquer les effets positifs du médicament qui sont tout de même nombreux, comme nous pouvons le constater ci-dessus, la Ritaline® est très efficace.

Falardeau (1992, p.70) expose les résultats d'études ayant mis en évidence les huit effets suivants :

- accroissement de la capacité d'attention et de la concentration ;
- diminution de l'impulsivité ;
- diminution du niveau d'activité sans rapport avec les tâches ;
- diminution de l'agressivité ;
- accroissement de la conformité ;
- amélioration de l'écriture ;
- amélioration des rapports interpersonnels ;
- amélioration de la performance dans les sports. »

Notons que ces effets ne se produisent que lorsque l'hyperactivité causait chez l'enfant le problème contraire (Falardeau, 1992).

Ainsi, bien que des améliorations fulgurantes aient été constatées chez de nombreux élèves, aussi bien au niveau de leur capacité de concentration, qu'au niveau de leur comportement ou encore de leurs relations aux autres, ce médicament reste une source de controverse, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord à cause de ses effets secondaires dont nous parlons ci-dessous, mais aussi parce qu'il contient des substances nocives (Desjardins, 1992,

Ménéchal, 2001).

Pour ce qui est donc des effets secondaires, ils sont précoces, bénins et certes importuns mais ne demandent pas l'arrêt du traitement (Ménéchal, 2001).
Le premier effet indésirable, qui est le plus fréquent, est la perte de l'appétit qui engendre une perte de poids. Le médicament cause également des difficultés d'endormissement et de l'irritabilité. « Peuvent également survenir des douleurs abdominales, une accélération de la fréquence cardiaque, une élévation de la tension artérielle (non significative cliniquement) et l'aggravation paradoxale du comportement (effet rebond) en fin d'après-midi surtout » (Saiag in Ménéchal, 2001, p. 154). C'est-à-dire que la motricité de l'enfant est davantage accentuée une fois les effets de la Ritaline® estompés. La propension aux larmes est également un effet indésirable du traitement ; certains enfants TDA/H, soit environ 10%, pleurent plus facilement et même sans raison.
Néanmoins, il est possible de parer ou du moins de diminuer certains effets, notamment l'insomnie. Il est possible, par exemple d'administrer le médicament à l'enfant plus tôt dans la journée, puisque la Ritaline® ne faisant effet qu'entre trois et cinq heures, sa portée est réduite et l'insomnie est alors facilement évitée (Falardeau, 1992). De plus, elle contient des amphétamines qui sont un composé relativement nocif et par conséquent, dangereux pour la santé. Comme il a été évoqué précédemment, les résultats prouvent en effet, qu'avec la prise de cette médication, les capacités scolaires ainsi que le comportement de ces enfants TDA/H s'améliorent nettement, cependant, est-ce un motif suffisamment important pour exposer des enfants à de tels problèmes ou risques pour leur santé ?

Résonnances personnelles

Comme nous venons de le voir, la Ritaline® a de nombreux effets positifs et son efficacité semble prouvée, toutefois elle engendre également plusieurs problèmes. De plus, elle ne règle que l'aspect neurologique, c'est pourquoi, il semble primordial, si le choix est fait de traiter l'enfant avec de la Ritaline®, de combiner cette médication avec des séances chez un psychologue par exemple et un suivi pédagogique, car certaines difficultés seront gommées, mais le passé parfois douloureux, les échecs, la baisse de l'estime de soi, les difficultés relationnelles et les lacunes accumulées ne s'effaceront pas de la même manière. Ménéchal, défend également cette idée lorsqu'il dit que la Ritaline® « constitue le traitement médicamenteux de première intention dans les formes sévères d'hyperactivité. Cette prescription médicamenteuse s'intègre toujours dans une prise en charge multimodale associant, selon les cas, psychothérapie, interventions éducatives, pédagogiques, et rééducatives » (2001, p.154).

Il est par conséquent important d'être conscient que la thérapie médicamenteuse peut en effet, contribuer à diminuer, voire masquer les symptômes de l'hyperactivité mais ne constitue pas la solution parfaite. « L'idéal demeure évidemment une clinique multidisciplinaire qui peut mieux que tout autre assurer ce suivi » comme nous l'avons expliqué plus haut et comme l'expliquent très bien Falardeau (1992, p.74).

2. Les émotions

Dans ce sous-chapitre, nous allons en premier lieu définir le concept d'émotion. L'émotion est une notion quelque peu floue, difficilement définissable et qui a énormément été discutée (Alvarado et al., 2002). Ici, nous tentons de la définir de la façon la plus simple et la plus concise possible. Ensuite, nous tenterons d'expliquer et de décrire de quelle façon se traduit cette notion et aborderons la question de sa régulation, mais aussi l'importance de son expression. Enfin, nous ferons le lien entre le métier d'enseignant et les émotions, afin de mieux saisir les enjeux de celles-ci.

2.1. Définition

Les émotions sont avant tout une manifestation interne qui provoque ensuite une réaction externe chez l'être humain. En d'autres termes, une émotion est une réaction psychologique puis physique à une situation (wikipedia.org).

Les émotions constituent donc une réaction en deux temps à ce que nous vivons, elles sont ce que nous ressentons en nous face à des situations particulières et elles influencent notre comportement ; elles sont pour nous comme un moteur. Se sont elles qui motivent nos actes.

Plusieurs auteurs dont Martin & Brings (1986) ont identifié des émotions de base, notamment la peur, la joie, la colère, la tristesse ou encore la surprise (Lafortune in Lafortune & al., 2005). Mais il existe encore bien d'autres émotions, telles que la culpabilité, la compassion, la déception, la satisfaction, etc. qui peuvent s'avérer extrêmement fortes et influencer les actions d'un individu quel qu'il soit.

De nombreux auteurs, ne parvenant pas à identifier des émotions de base comme Martin & Brings, ont quant à eux tenté de classer les émotions par famille, mais une fois encore, ils ne s'accordent pas tous sur ces catégories. Ici, le classement le plus courant et proposé par membres.multimania.fr sera celui présenté.

Voici donc une présentation des différentes familles d'émotion et des émotions qui les composent :

Colère : fureur, indignation, ressentiment, courroux, exaspération, tracas, acrimonie, animosité, mécontentement, irritabilité, hostilité, et, peut-être à l'extrême, haine et violence pathologiques.

Tristesse : chagrin, affliction, morosité, mélancolie, apitoiement sur soi-même, solitude, abattement, désespoir, et, lorsqu'elle devient pathologique, la dépression profonde.

Peur : anxiété, appréhension, nervosité, inquiétude, consternation, crainte, circonspection, énervement, effroi, terreur, épouvante, et, en tant que pathologie, phobie et panique.

Plaisir : bonheur, joie, soulagement, contentement, félicité, délectation, amusement, fierté, plaisir sensuel, frisson (de joie), ravissement, satisfaction, euphorie, humeur fantaisiste, extase, et à l'extrême, manie.

Amour : approbation, amitié, confiance, gentillesse, affinité, dévotion, adoration, engouement.

Surprise : choc, ahurissement, stupéfaction, étonnement.

Dégoût : mépris, dédain, répulsion, aversion, répugnance, écœurement.

Honte : sentiment de culpabilité, embarras, contrariété, remords, humiliation, regret, mortification, contrition.

Notons toutefois que cette liste, ne comprend pas toues les émotions recensées. En effet, plusieurs d'entre-elles posent des problèmes de classification, notamment la jalousie, « qui est une variante de la colère mêlée de tristesse et de peur » ou « des vertus comme l'espérance et la foi, le courage et l'indulgence, l'assurance et l'équanimité » ou encore « certains des vices ordinaires, des sentiments ou des états comme le doute, la suffisance, la paresse, la torpeur ou l'ennui ».
Nombreux sont ceux qui se sont interrogé à ce sujet, mais ces questions n'ont à ce jour pas trouvé de réponse et le débat sur la définition et la classification des émotions reste donc ouvert (membres.multimania.fr).

Ainsi, et comme nous le démontre la liste des émotions classifiées, ces émotions que nous ressentons sont extrêmement variées.

2.2. Manifestation des émotions

Comme déjà énoncé, face à une situation particulière, nous avons tout d'abord une réaction psychologique qui engendre à son tour une ou plusieurs réactions physiques qui se manifestent sous plusieurs formes. « L'émotion affecte à des degrés variables la posture, le visage, le regard, enfin les organes respiratoires et vocaux » (Paulus, 1973, p.37). Les émotions peuvent ainsi se lire sur le visage des personnes qui les ressentent ; il s'agit de micromouvements, des réactions instinctives qu'on ne peut ou du moins très difficilement, réprimer.

Dans un second temps, les réactions suite aux émotions et qui sont, de ce fait, indirectement des réactions aux situations, sont généralement fruit de notre volonté, comme le fait de choisir de réaliser une activité calme et de détente après une longue journée stressante.

Au travers de nos lectures, nous avons toutefois constaté, que les émotions peuvent également être de différentes intensités. De plus, elles ne provoquent pas les mêmes réactions physiques chez tous les êtres humains et par conséquent, les réactions et les comportements qui s'en suivront, s'en ressentiront (wikipedia.org).

Suite à des évènements tristes, certaines personnes manifestent des réactions émotionnelles dites exagérées d'autres, au contraire, manifestent un sentiment d'indifférence, voire d'insensibilité face à ce même type d'évènement. Sous l'influence d'un événement perturbateur, par exemple, la réaction à une situation de stress, d'agression ou de violence, laisse place à des réactions extrêmement variées, mais aussi très fortes et parfois même disproportionnées qui finissent par nous dépasser (coaching-conseils.com). Sous leur emprise, la colère, le désespoir ou encore le mépris peuvent pousser un individu à adopter un comportement, qu'une fois apaisé et calme, il regretterait, comme par exemple, une réaction agressive, lorsque sous pression, le sujet est trop sollicité par des pairs. De la sorte, des émotions trop intenses peuvent avoir des répercussions importantes. En effet, la perte du sens des réalités ou des proportions ; peut pousser un individu à commettre des actes inattendus, démesurés et inadéquats. Les émotions sont de ce fait, et comme il a été explicité auparavant, la source motivationnelle de nos actions, qu'elles soient bonnes ou mauvaises.

Il est également important de prendre conscience du fait que « les émotions ressenties sont plus ou moins ouvertement exprimées en fonction du contexte culturel : le contrôle des émotions dépend fortement des normes sociales (par exemple, exprimer sa colère peut être valorisé, car signe de force, dans une culture mais réprimé dans une autre car signe d'immaturité) » (Paulus, 1973). Par ailleurs, poussant la réflexion plus loin, le lieu social,

mais aussi les personnes auxquelles nous sommes confrontées, ont également leur importance. La gestion des émotions dépend donc également des circonstances dans lesquelles se trouve un individu. Il n'exprimera pas de la même manière sa colère, sa peine ou sa déception en public que lors de moments plus intimes, du moins dans nos sociétés occidentales. Ces émotions auront tendance à être réprimées.

Soulignons enfin, et comme nous venons de l'expliquer, que des événements importants ou des situations de stress peuvent engendrer des émotions trop fortes ne pouvant pas, ou très difficilement, être contrôlées, ce qui engendrera des réactions vives, considérées comme disproportionnées, enfreignant ainsi les normes sociales.

2.3. La régulation des émotions

Dans la vie quotidienne, tout individu contrôle et gère ses émotions en fonction, nous l'avons vu, du lieu social et d'autres individus, c'est-à-dire du contexte. « Les gens refoulent leurs larmes, feignent ou exagèrent leur joie, inhibent leur colère et masquent leur peur » pour plusieurs raisons (Niedenthal et al., 2008, p. 161) : pour des raisons personnelles, par pudeur ou pour des questions de norme, parce qu'il s'agit d'émotions douloureuses ou redoutant l'impact de celles-ci sur leur relation ou leur entourage, par crainte de jugement ou encore par motifs de protection (Niedenthal et al., 2008). Pour être en mesure de masquer ou réguler ses émotions, le sujet doit, avant tout, être conscient de ce qu'il ressent et des conséquences que ses émotions peuvent avoir sur lui comme sur autrui.

Comme explicité en amont, l'émotion peut parfois prendre le pas sur la raison et ainsi, les actes dépasser la volonté d'un individu. Ces comportements que nous décririons comme étant "impulsifs", c'est-à-dire, non réfléchis, peuvent avoir des conséquences très graves. C'est pourquoi, il est fondamental d'apprendre à maitriser ses émotions. Il est tout à fait possible de réguler ses émotions, d'apprendre à "lâcher prise" et à relativiser. Comme le souligne Daniel (in Lafortune & al. 2005, p.17), des études démontrent que « la réflexion sur les émotions tend à réguler leur intensité ou, en d'autres termes, que la réflexion sur les émotions est susceptible d'altérer le fonctionnement émotionnel chez l'individu ». Ainsi, se laisser le temps de la méta émotion, c'est-à-dire « la compréhension que le sujet a de la nature, des causes, et des possibilités de contrôle des émotions » (Pons et al. 2002, cités par Lafortune, 2005, p. 41) en prenant un temps pour soi, permet une emprise de ses émotions. Un enseignant peut par exemple, faire le choix de s'arrêter quelques instants, de se forcer à "laisser couler" ce qui lui permettrait de reprendre ses esprits, prendre le temps de la réflexion et ainsi de prendre des décisions en toute connaissance de cause. Certes, la gestion d'émotions fortes peut parfois s'avérer difficile, il s'agit d'un travail sur soi primordial

et tout à fait bénéfique non seulement dans le cadre professionnel et de la classe, mais aussi dans le cadre personnel.

Ainsi, il est essentiel de maitriser et réguler ses émotions. Cependant, il semble important de souligner qu'il ne faut pas pour autant les réprimer. Les émotions ressenties sont importantes, car elles participent à la construction de l'identité personnelle de chacun et joue «un rôle essentiel dans le développement de la conscience » (Strepparava in Lafortune & al., 2005). De plus, le partage social des émotions, qui « consiste à communiquer ses émotions et les événements qui les ont provoquées aux autres, soit verbalement, soit sous forme écrite » est tout à fait bénéfique (Niedenthal et al., 2008, p.193). Ce rappel d'événements douloureux et des émotions qui y sont rattachées joue d'ailleurs un rôle prépondérant dans les thérapies psychanalytiques. Cette pratique tout à fait salutaire aussi bien pour la santé physique que psychologique, permet de diminuer l'impact émotionnel de ces événements traumatiques. Plutôt repandue, la croyance en celle-ci semble relever du sens commun. Pourtant, diverses études le prouve et selon plusieurs auteurs :

> Le partage social des émotions ne joue pas seulement un rôle important dans le traitement de l'information émotionnelle, il remplit également des fonctions psychologiques et sociales importantes […], le partage social est une source de comparaison sociale, de support social, d'intégration et de valorisation sociale (Niedenthal et al., 2008, p.198).

De la sorte, il est important d'apprendre à partager ses émotions et son ressenti, avec son entourage ou des professionnels en mesure d'apporter leur soutien.

2.4. Emotions face à l'élève hyperactif

Gérer et enseigner à des élèves hyperactifs n'est pas une tâche aisée. Ce sont souvent des élèves qui ne peuvent se contrôler et qui dérangent voire même nuisent au climat de classe, ou alors, des élèves présentant un grand déficit d'attention. Comme l'explique Falardeau, « enseigner à ces enfants exige donc beaucoup d'un enseignant et cette situation est souvent source de stress et de frustration » (1992, p. 113). Comme nous venons de le voir, certaines émotions, notamment le stress, la colère ou la frustration, peuvent engendrer de fortes réactions. L'enseignant doit donc apprendre à maîtriser ces émotions pour ainsi maintenir un comportement toujours adéquat et professionnel en classe et ce, quoi qu'il arrive. Pour cela, il doit « prévoir des mécanismes pour réduire au minimum sa vulnérabilité devant ces enfants » (1992, p.113).

Selon Falardeau, il faudrait ignorer dans la mesure du possible, les conduites négatives de ces enfants et ne réagir que si leur comportement nuit au reste de la classe. Cependant, notons qu'il est essentiel de réagir avec rapidité, c'est-à-dire, qu'au moment où il est nécessaire d'intervenir auprès de l'enfant TDA/H, l'enseignant doit le faire immédiatement et éviter à tout prix de réagir de façon émotive puisque l'élève peut faire des remarques blessantes, non pas par méchanceté, et peut très rapidement les oublier.

Rappelons également le fait qu'un trouble de l'hyperactivité se manifeste généralement chez un enfant par une grande agitation, nervosité ou excitation qu'il ne peut contrôler. Ainsi, son comportement n'étant pas lié à des problèmes de discipline, mais à un trouble interne qu'il ressent mais ne peut expliquer, il ne peut donc que très difficilement améliorer celui-ci. De plus, un comportement inadéquat peut au fil du temps, pousser un enseignant à bout, il peut se sentir épuisé, voire dépassé et avoir la sensation que les actes de l'enfant sont dirigés contre lui et c'est alors que les émotions peuvent prendre le pas sur la raison. Il est donc indispensable de pouvoir "lâcher prise" et pour cela il faut être conscient et ne pas perdre de vue cette incapacité de l'enfant à se maitriser.

Résonnances personnelles

Les émotions ressenties varient en intensité d'un individu à l'autre, mais sont tributaires des événements vécus. Les émotions négatives engendrées par des situations pénibles ou stressantes sont le lot quotidien d'enseignants suivant la scolarité d'un élève hyperactif. Ils font face à des situations compliquées et de stress au cours desquelles ils sont amenés à ressentir des émotions fortes, pouvant parfois les dépasser, notamment lorsque leurs élèves ont un comportement inadéquat en classe. Dans ce cas, l'enseignant peut soit "craquer" soit parvenir à gérer ses émotions. Le fait de "craquer" peut décrédibiliser l'enseignant, créer une ambiance peu propice à l'épanouissement des élèves ou encore, installer une mauvaise relation entre le maître et l'élève hyperactif, or, une relation de confiance enseignant-élève est indispensable à une vie scolaire sereine. Subséquemment, le contrôle de ces émotions permet de limiter les dégâts ; en ce sens que bien trop souvent, des réactions excessives engendrées par de fortes émotions sont regrettées. Ainsi, il est important de ne pas se laisser totalement dépasser. Il faut plutôt apprendre à réguler ses sentiments et être capable de "lâcher prise" pour toujours garder le contrôle de soi. Toutefois, rappelons-le, il est essentiel d'apprendre à partager ses émotions. Ce partage social d'émotion permet d'atténuer l'impact émotionnel des évènements et permet un plus grand épanouissement physique, social et psychologique.

Ainsi, une bonne connaissance de soi et une maîtrise de ses émotions constituent donc les ingrédients essentiels à la gestion d'élèves hyperactifs, voire même d'élèves simplement difficiles.

3. Les pratiques professionnelles

Etant enseignant, il est fréquent de devoir faire face à des situations délicates pouvant parfois nous dépasser. Ainsi, par exemple, face à un enfant TDA/H, perturbateur et difficile à gérer, quels sont les moyens ou outils à la portée de tout professionnel qui soient susceptibles d'apporter des réponses ou des pistes d'action pour gérer non seulement l'élève et la situation au niveau pratique, mais aussi au niveau psychologique ? La pratique réflexive fait-elle partie de ces outils ? Dans ce chapitre, nous tenterons de définir ce qu'est une pratique professionnelle ainsi que l'analyse de pratique et son utilité.

3.1. Définition

Les pratiques professionnelles, contrairement à certaines idées reçues, ne se réfèrent pas directement aux gestes ou aux actions, mais aux procédés. « La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre concrète » (Beillerot in Blanchard-Laville et al., 2000, p. 22).

Chaque métier dispose d'un éventail de pratiques professionnelles qui lui sont propres. Les pratiques du métier d'architecte, par exemple, seront plus précises et plus strictement réglementées puisqu'il s'agit d'une profession fortement liée aux sciences dites "dures". A l'inverse, l'enseignement étant un métier de l'humain, il permettra de plus grandes libertés. Dotée certes de prescriptions et de règles, il n'existe cependant pas de mode d'emploi, de procédure ou de calcul à effectuer afin de réaliser une tâche ou de résoudre une situation-problème. De plus, s'agissant d'un métier de l'humain, de nombreuses variables, mais aussi de nombreuses inconnues, doivent être prises en comptes et analysées par le professionnel. Etant inhérentes à chaque profession, les pratiques professionnelles varient donc énormément d'un métier à l'autre.

Comme mentionné, l'enseignement est un métier de l'humain, faisant donc face à des êtres humains enclins à des réactions très diverses mais aussi d'intensités variables, un enseignant ne se trouvera pas toujours dans des situations aisées, avec des conditions ordinaires et face à des problèmes ayant des solutions claires et parfaites. Bien au contraire, le professionnel de l'enseignement fera face à des situations aussi nombreuses que variées

et ne disposant pas de marche à suivre, il devra mettre en œuvre ses compétences et ses savoirs afin de régler ces situations. Rappelons que les compétences développées et savoirs acquis étant propres à chaque individu, les interventions d'un enseignant ne seront par conséquent jamais les mêmes que celles de son collègue.

De ce fait, les pratiques professionnelles varient d'un individu à l'autre en fonction de ses spécificités, de son caractère, de son vécu ou des ses compétences. L'enseignant engage donc « dans toutes ses actions une part essentielle de sa subjectivité consciente et inconsciente et donc de son histoire individuelle et collective », ses connaissances et son expérience (Beillerot, in Blanchard-Laville et al., 2000, p. 25). Ainsi, les pratiques professionnelles sont des objets sociaux abstraits et complexes et non pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse (Beillerot, in Blanchard-Laville et al., 2000).

3.2. La pratique réflexive

De nos jours, de nombreux métiers, notamment les métiers de l'humain ; requièrent davantage de bon sens, d'intelligence, de savoirs abstraits, d'adaptation et de gestion d'imprévus qu'auparavant (Beillerot, in Blanchard-Laville et al., 2000). « L'accroissement de la réflexion, de la réflexivité à plusieurs et en groupe constitué, la nécessité de penser ce que l'on fait, y compris pour rentabiliser les investissements, passent par une liberté et un engagement, ce que constitue la pratique réflexive » (Beillerot, in Blanchard-Laville et al., 2000, p. 26)

De ce fait, l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de l'enseignant. En effet, « la réflexion sur sa pratique étant une position métacognitive qui est devenue un facteur essentiel de changement » (Beillerot cité par Delobbe et al., 2003).

De plus, le métier d'enseignant étant un métier qui évolue sans cesse et dans lequel il est nécessaire, de parer aux imprévus ou à certaines situations pouvant se révéler parfois difficiles, cet outil se révèle indispensable à un exercice judicieux de cette profession.

Soulignons cependant que réfléchir spontanément sur sa pratique ne constitue pas une analyse de pratique et ne mène pas « nécessairement à des prises de conscience et à des changements » (Perrenoud, 2001, p. 42). Il s'agit de réellement prendre le temps de la réflexion et de l'analyse, de décortiquer avec soin les évènements et les réactions notamment. De plus, le fait de parvenir à gérer une classe, de ne plus rencontrer de difficulté ou de crise ne doit pas signifier la fin ni l'inutilité de la poursuite d'une analyse de pratique. Elle est nécessaire à la progression et à l'amélioration, à l'acquisition de nouveaux savoirs et

de développement de compétences qui pourront être réinvestis ultérieurement (Perrenoud, 2001).

Selon Perrenoud, l'analyse de pratique collective peut constituer une initiation à une pratique réflexive personnelle et « offre certaines garanties tant sur le plan éthique que du savoir-faire » (Perrenoud, 2001, p. 113). La pratique réflexive n'a pour objectif que de permettre à chaque participant de progresser, aussi bien dans l'analyse de pratique elle-même que dans le développement des compétences personnelles de prise de distance, de remise en question et d'adaptation, bien qu'elle ne constitue pas « une thérapie individuelle ou collective, même si elle peut conduire à reconnaitre et à nommer des souffrances ou des contradictions qui appellent une prise en charge clinique » (Perrenoud, 2001, p. 117). Soulignons également que l'analyse de pratique se fonde sur la volonté des individus la pratiquant, car visant à l'amélioration et à la transformation des pratiques professionnelles, les effets ne seront effectifs que grâce à l'investissement du professionnel (Perrenoud, 2001).

3.4. Quelles sont les difficultés liées à l'analyse de pratique ?

L'une des principales difficultés liée à l'analyse de pratique peut être la prise de distance et la remise en question. Il semble parfois difficile de se contenir et de rester objectif, le but n'étant pas de compatir, mais d'analyser sa pratique dans le but d'améliorer celle-ci.

L'analyse de pratique peut inquiéter par certains de ses aspects. Nous mettons le doigt sur ce qui ne fonctionne pas, sur les difficultés rencontrées. En d'autres termes, un enseignant se met à nu et expose ses points faibles, ce qui peut provoquer un malaise chez certains. « Il est beaucoup plus difficile d'accepter d'être soi-même la source d'une partie des comportements qu'on déplore, de les envisager comme une réponse adéquate à la stratégie qu'on met en œuvre » (Perrenoud, 2001, p.127). Toutefois, il est primordial de ne pas avoir peur d'analyser notre propre pratique, car comme mentionné précédemment, il s'agit d'un métier de l'humain dans lequel tout change sans cesse, nous avons donc droit à l'erreur et c'est d'ailleurs là, que réside selon nous, toute le côté fascinant de ce métier, dans le fait que nous ne cessons jamais d'apprendre de nouvelles choses et donc, d'évoluer.

3.5. L'analyse de pratique peut-elle être un réel outil de travail ?

Lorsque nous nous trouvons dans une impasse en ce qui concerne un élève ou une situation délicate, le fait de repenser à ce qui a été fait ou dit, et donc d'analyser la situation ; est une

chose qui peut selon nous, réellement nous aider à comprendre et à faire mieux par la suite. Nous pensons d'une part, que c'est évidemment en commettant des erreurs que nous apprenons à faire face aux situations les plus difficiles et que nous nous améliorons. D'autre part, nous pensons que nous ne sommes pas obligés d'avoir commis des erreurs pour tirer profit de certaines situations. En effet, c'est parfois lorsque quelque chose se passe bien que nous apprenons, notamment sur les réactions de certains élèves face à certaines situations. Selon nous, l'analyse ne doit donc pas uniquement se faire sur des moments qui n'ont pas bien fonctionnés, mais également sur des moments dans lesquels une chose a bien marché, et donc, analyser la situation de façon à comprendre ce qui a permis cette réussite, afin de pouvoir recommencer.

Toutefois, pour être en mesure d'analyser sa pratique et de rentrer dans une réelle démarche compréhensive, il est important d'établir une relation de confiance si l'analyse de pratique est réflexive, car « si l'on craint d'être jugé sur sa capacité d'apprendre ou son rendement, ou simplement si l'on est facilement angoissé par une tâche nouvelle, cela peut suffire à bloquer le changement (Perrenoud, 2001, p. 127). Notons toutefois, que l'analyse de pratique ne sert pas uniquement à souligner les erreurs et les défauts de son enseignement. Elle sert également à faire des constats sur une bonne pratique et de bons choix. Cette démarche, plutôt compréhensive, permet de reprendre ou réutiliser ce qui s'est avéré bénéfique ou positif. De plus, ce mode de fonctionnement permet aussi de donner ou de reprendre confiance lorsque l'enseignant prend conscience de ses compétences et de ses capacités à résoudre une situation qui posait problème.

L'analyse de pratique est donc, un outil très important et utile pour une pratique réfléchie permettant une évolution positive de celle-ci. Réalisée seule ou collectivement, elle peut être le moyen de résoudre des situations complexes ou des difficultés. Pourtant, elle ne va pas de soi et n'est pas innée, mais se construit au travers de formation et avec l'expérience (Perrenoud, 2001).

Résonnances personnelles

Les pratiques professionnelles ainsi que l'analyse de celles-ci sont donc, selon nous, quelque chose que l'on ne peut négliger dans le métier d'enseignant, elles doivent donc, toutes deux, être présentes dans notre quotidien professionnel. Nous pensons que changer sa pratique n'est pas une possibilité mais un devoir faisant partie intégrante du métier d'enseignant. L'enseignant doit être capable d'une ouverture d'esprit et d'une remise en question qui lui permette de comprendre au mieux les difficultés ou blocages que rencontrent

ses élèves afin de pouvoir faire ; dans un premier temps, une analyse objective de la situation et, dans un deuxième temps, de leur venir en aide de la meilleure façon qui soit en apportant, notamment, des modifications à ses pratiques professionnelles.

Néanmoins, il est également important de garder à l'esprit que nous ne sommes pas tous pareils, nous ne sommes pas tous confrontés aux mêmes situations ou problèmes, ne possédons pas les mêmes compétences ou savoirs. Par conséquent, nous ne pouvons, ni exercer les mêmes pratiques professionnelles ou la même manière d'analyser celles-ci, mais tendre vers une pratique plus reflexive en vue de l'améliorer.

4. Différentes pistes de pratiques professionnelles

Dans ce sous-chapitre, nous procédons à un rappel de certains éléments mettant en lumière les besoins spécifiques des élèves hyperactifs, puis présentons un certain nombre de pistes et de moyens ou dispositifs pouvant être mis en place, afin de venir en aide à ces élèves. Notons toutefois, que ces pratiques ne sont pas exhaustives, en effet, celles-ci peuvent être adaptées aux élèves selon leurs besoins spécifiques. De plus, il en existe beaucoup d'autres.

4.1. L'enfant hyperactif

L'enfant hyperactif est très sensible à toute forme de changement, c'est pourquoi il peut être particulièrement perturbateur pour lui. Sauvé propose dans son ouvrage *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit de l'attention*, d'apprendre à anticiper les réactions de l'enfant, par l'attitude, de l'aider à rester calme et être attentif aux consignes.

Selon elle, « le mot de passe, c'est "encadrement " » (Sauvé, 2000, p.20). L'élève hyperactif n'ayant qu'une faible capacité de contrôle interne, le contrôle doit d'abord provenir de l'extérieur. Il faut pour cela, lui éviter au maximum toute forme de stress ou bruits inutiles et respecter sa nécessité de stabilité et installer une routine quotidienne. La planification des attitudes de l'élève TDA/H à certains moments est également primordiale, elle prévient des situations délicates.

4.2. Quelques pistes

Nous proposerons ici différentes pistes d'actions, celles-ci sont tirées de Falardeau (1992) ainsi que de Sauvé (2000). Elles sont certes très différentes les unes des autres, mais tout à fait intéressantes et permettent d'apporter quelques pistes d'actions ou démarches faciles à adopter afin de gérer un élève hyperactif et de lui permettre de vivre une scolarité sereine.

Pour commencer, la première piste présentée est : *réduire la charge de travail de l'enfant hyperactif.* Celle-ci nous semble être la plus importante à mettre en place, car pour l'élève hyperactif, accomplir une tâche à la même vitesse que ses camarades constituent pour lui une grande difficulté. Il faut donc réduire sa charge de travail en fonction de ses capacités, sans que cela ne porte préjudice à ses apprentissages bien entendu.

La deuxième piste est la suivante : *accorder plus de temps à l'enfant hyperactif.* Cette démarche s'utilise peut-être plus dans des activités bilan ou des examens, car c'est lorsque nous attendons de l'enfant hyperactif qu'il fournisse le même travail que ses camarades, et qu'il doit donc plus se concentrer, que nous allons lui laisser bénéficier de plus de temps. Ceci, en raison de son inattention qui lui fait justement perdre beaucoup de temps.

Ensuite, *fixer des limites de temps* qui est également une piste à considérer. En effet, il est apparemment important de fixer des périodes de travail plus courtes et plus fréquentes pour l'enfant hyperactif. De cette manière, il est encouragé, car il sait que « l'effort qu'il doit fournir est défini par des critères de temps alloué plutôt que par des résultats attendus » (Falardeau, 1992, p.112). Par exemple, il faut peut-être lui fixer de consacrer quinze minutes à des problèmes mathématiques plutôt que de lui dire d'en faire dix.

Le fait de *modifier le style pédagogique* constitue une piste aussi vraie pour les élèves hyperactifs que pour n'importe quel élève. Cette démarche consiste à faire en sorte que l'enseignement dispensé soit vivant et qu'il donne envie d'apprendre à l'enfant TDA/H. Comme le dit Falardeau dans son ouvrage les enfants hyperactifs et lunatiques : « avoir un style spectaculaire et théâtrale éveillera l'attention de l'enfant et lui permettra d'apprendre plus facilement » (Falardeau, 1992, p.107). De plus, il serait selon lui important de changer de style assez régulièrement, car « il a été démontré que les enfants s'habituent à tous les styles et que seule la variété peut les aider » (Falardeau, 1992, p.108).
Il est conseillé également d'adopter des modes d'enseignement dans lesquels les élèves sont actifs plutôt que passifs. L'ordinateur est par exemple un bon moyen. En effet, l'élève hyperactif réagissant positivement aux contenus vivants et colorés, il sera beaucoup plus enthousiaste à l'idée de travailler sur l'ordinateur plutôt que sur une fiche. Rajoutons ici, que de nos jours, les MITIC prennent une place de plus en plus importante dans les classes et que donc, cette pratique peut tout à fait être exploitée.
Rappelons qu'un enfant hyperactif ressent sans cesse le besoin de bouger. Falardeau nous dit qu' « il faut tolérer tout ce qui est possible » (Falardeau, 1992, p.108), ainsi que penser à prévoir des temps de pause. Des moments où ces élèves peuvent se détendre ou se

défouler. A ce sujet, Sauvé propose également de donner régulièrement à ces enfants des moments où ils peuvent se laisser aller, expérimenter le mouvement, par exemple sauter sur place sur de la musique dans une salle de jeu, ou rouler avec un ballon. En effet, ces moments sont indispensables pour ces enfants qui éprouvent un besoin incessant de bouger. Pour cette raison, il faut profiter de chaque occasion de les faire bouger. Une des astuces peut être de l'envoyer faire des courses ou transmettre un message, ainsi il assouvira son besoin de mouvement et pourra mieux se concentrer ensuite. Bien sûr, ces moments peuvent être pris comme une perte de temps dans le travail, or, c'est une perte qui s'avère être un gain par la suite puisque, grâce à ces moments-là, l'enfant arrivera mieux à se concentrer, aura une meilleure attention et donc fournira un travail de meilleure qualité.

Une cinquième piste tout à fait intéressante, est d'*avoir des attentes précises et faire des demandes claires.* Dans son ouvrage *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit de l'attention*, Sauvé nous dit que pour aider l'enfant hyperactif, il faut faire en sorte que les choses soient les plus simples et compréhensibles possible pour lui. Pour cela, il faut lui imposer des règles claires, précises et cohérentes, afin qu'il sache exactement ce que nous attendons de lui. Les limites ne doivent pas être trop nombreuses, car l'enfant risquerait de les oublier. De plus, elles doivent être stables et cohérentes, afin que l'enfant ressente le moins de changements et donc le moins de perturbations possible. Pour ce qui est des demandes, il faut lui faire des demandes en phrases claires et courtes. Il faut que ces demandes soient formulées sur un ton affirmatif et positif pour que cela ait un effet de persuasion sur l'enfant. De plus, il faut s'efforcer d'être très bref, car comme nous l'avons vu, l'enfant hyperactif a de la peine à écouter, il fonctionne plus par le non verbal et donc, plus nous faisons de longs discours, moins l'enfant va être attentif et ce que nous aurons à lui faire passer et cela ne sera donc pas efficace.
En bref, il s'agirait de s'efforcer de comprendre sa manière de fonctionner et d'adapter ses attentes et interventions en fonction de ses besoins.

Le fait d'*afficher les règles de conduite de la classe* peut être une idée fructueuse. Cette démarche va de pair avec celle mentionnée ci-dessus, en effet, le fait d'afficher les règles de vie de la classe, fait partie des attentes précises que nous avons.
Il est bien connu que les enfants hyperactifs ont passablement de peine à suivre les règles, ce qui est pourtant primordial lorsque l'on vit en société. Falardeau propose de « rendre les règle de conduite de la classe plus visibles » *(*Falardeau, 1992, p.109). Il nous paraît clair qu'elle demande d'autres mises en place autour comme par exemple, instaurer un petit rituel à travers lequel les règles de vie de classe sont lues et travaillées. Toutefois, si nous voulons intervenir auprès d'un seul enfant, Falardeau nous parle d'un système peu conventionnel

mais qui, peut être une chose envisageable, c'est le walkman. L'idée est d'avoir les règles enregistrées et répétées sur un disque CD, et que l'enfant puisse les écouter. Il serait ainsi rappelé à l'ordre sans déranger le reste de la classe.

Une des dernières pistes proposée est : *accroître la fréquence des récompenses et des sanctions.* Cette démarche est d'autant plus importante du fait qu'il s'agisse d'un besoin propre aux élèves hyperactifs. En effet, cette méthode les motive et contribue à l'augmentation de leur productivité.

Sauvé nous explique expose une stratégie intéressante selon laquelle il serait judicieux de féliciter l'enfant lorsqu'il se comporte de manière adéquate et de faire en sorte qu'il en soit fier ce qui l'encouragera à répéter dans cette voie. Cette stratégie s'appelle « le renforcement positif ». Il s'agit de féliciter et même de récompenser l'enfant, lorsqu'il fait des efforts. Pour cela, il faut réagir tout de suite après le « bon coup » comme le dit Sauvé. Elle distingue trois formes de renforçateurs qui sont les suivants : les renforçateurs sociaux, les renforçateurs relationnels et les renforçateurs matériels.

Les renforçateurs sociaux peuvent être verbaux (bravo, je suis fier de toi) ou non (geste d'affection), les renforçateurs relationnels sont des privilèges et des activités gratifiantes, et les renforçateurs matériels sont des objets que l'enfant aime. Ce à quoi il faut faire attention, c'est de, au moment de donner à l'élève sa "récompense", de lui rappeler ce pourquoi on est content par un bref commentaire. De plus, lorsque nous félicitons l'enfant hyperactif, il est important d'être le plus précis possible sur ce que l'on a apprécié. Nous devons par exemple éviter les termes trop vagues comme : « tu as été gentil ce matin ». Nous devons plutôt lui dire : « c'est bien, tu es resté durant toute la tâche à ta place ».

Cela dit, ces récompenses doivent être immédiates et justifiées, car l'enfant TDAH, de par son impulsivité, ne peut attendre. A ce sujet, Falardeau explique :

> On encourage les enseignants à agir plutôt que de discuter. Ces enfants ne tirent pas profit d'explications ou de demandes répétées. Il est inutile de les raisonner longuement en cas d'inconduite. Ils doivent sentir que dès que la règle est respectée, la récompense vient. Par contre, à chaque manquement, les conséquences doivent être tout aussi immédiates (Falardeau, 1992, p.111).

Il existe d'ailleurs un dispositif sur le marché appelé "Attention Trainer" qui est un bon outil. Il s'agit d'un appareil sur lequel s'affiche un chiffre, il comporte également un voyant lumineux rouge sur le dessus. L'appareil est placé sur le bureau de l'élève et l'enseignant lui explique que pour chaque minute où il travaillera et ne dérangera pas la classe il gagnera un point. En revanche, il l'avertit que s'il arrête de travailler ou s'il dérange, le voyant lumineux s'allumera et il perdra alors un point. L'enseignant possède un contrôle à distance de l'appareil. Il est

vrai qu'il y a eu certaines craintes quant à l'acceptation de cet appareil de la part des élèves. Toutefois, il s'est apparemment révélé être efficace et même apprécié des enfants là où il a été utilisé.

Des enseignants se montreront peut-être septiques concernant ces mesures à prendre et auraient la sensation de faire du favoritisme. Mais, rappelons que « la justice ne consiste pas à donner la même chose à tout le monde, mais à donner à chacun selon ses besoins » (Falardeau, 1992, p.111). Notons toutefois qu'il est essentiel que les autres élèves de la classe soient informés des raisons de ce comportement. Enfin, soulignons encore que, toute récompense doit encourager l'effort et non le résultat et que l'effort demandé doit être raisonnable.

Ici, une chose importante est à relever ; le fait qu'il soit très difficile de convaincre l'enfant hyperactif de sa valeur. Si l'enfant que nous venons de féliciter donne l'impression de tout vouloir gâcher par un comportement inadapté, Il ne faut donc pas abandonner, c'est qu'il n'est pas à l'aise avec le bon côté de lui-même, « il nous faut insister » nous dit Sauvé (2000). En effet, l'estime de soi est une chose très importante qui est souvent dévalorisée par l'enfant hyperactif. Celui-ci développe souvent le sentiment de ne pas être assez bien et ne s'accorde donc pas beaucoup de valeur. Pour l'aider, il faut bien sûr que celui-ci se trouve en confiance et en sécurité. Il doit se sentir aimé et respecté ainsi que reconnu et accepté. Il faut qu'il sente qu'il a sa place et qu'il fait partie de sa communauté.

Puis, il y a : *prévoir et annoncer les sanctions.* Cette piste d'action est très importante, car c'est elle qui va poser le cadre de l'élève hyperactif avec ses limites. En effet, nous savons que les élèves hyperactifs ont de la peine à obéir, quand ils ont un comportement inadéquat, il faut bien évidemment les priver de récompense mais également les sanctionner. Mais cela dit, il faut que les choses soient claires pour eux. Pour cette raison, il est bien de mettre en place un système de sanction que les élèves connaissent. Ainsi, ils savent ce qui les attend en cas de mauvais comportement et ils risquent moins de mal réagir. Ils sont avertit, c'est leur responsabilité. Falardeau nous propose un système par étapes, mais celui-ci pourrait aussi fonctionner par degré d'importance de la faute commise.

Pour sa part, Phelan propose l'approche 1-2-3 que Sauvé nomme « la discipline à trois doigts » (Phélan cité par Sauvé, 2000, p.36). Celle-ci est toute simple à appliquer et qui peut bien fonctionner sachant qu'avec l'enfant hyperactif deux erreurs sont souvent commises ; le fait de trop parler, ou de montrer trop d'émotivité. Avec cette approche, cela n'arrive pas. La procédure est la suivante : d'abord il faut l'expliquer à l'enfant (il doit toujours connaître la

sanction qui l'attend), ensuite il faut lui demander d'arrêter. S'il n'obéit pas, on met en marche le système : on lève un doigt et on dit sur un ton calme et détaché « c'est 1 » (premier avertissement), nous laissons un moment de silence qui lui montre que c'est à lui de décider. S'il continue, on lève le deuxième doigt en disant « c'est 2 ». S'il persiste encore, on lève le troisième doigt en disant « c'est 3, prends un pause de 5 minutes » et on l'amène à se retirer dans le coin lecture par exemple. Lorsqu'il revient, nous repartons à zéro sans rien dire sur ce qui vient de se produire. Comme le dit Sauvé : « Deux règles incontournables à suivre pour que ça marche : AUCUNE DISCUSSION – AUCUNE EMOTION » (Sauvé, 2000, p.37) de notre part.

Pour terminer, la neuvième et dernière piste proposée est : *accorder de l'autonomie à l'enfant.*

L'autonomie est une compétence très important également, il faut permettre à l'enfant TDA/H d'en acquérir afin qu'il gagne aussi en assurance. Il est donc nécessaire de lui fournir des occasions de développer cette compétence en remplissant, par exemple, des obligations.

Notons encore, qu'avec un enfant hyperactif, il y a passablement de pièges à éviter. Il faut notamment éviter de trop lui répéter les choses. Sauvé nous explique à ce propos que l'enfant hyperactif est un enfant qui communique plus par le non verbal comme dit plus haut, ce qui fait qu'il est plus attentif aux gestes et expressions du visage qu'aux paroles. Gardons donc ceci bien à l'esprit, car parfois nous risquons de perdre plus d'énergie qu'autre chose en essayant de lui expliquer certaines choses qu'il n'arrivera même pas à écouter. Pas par manque de volonté, mais parce qu'il ne fonctionne tout simplement pas comme ça.

Synthèse

En conclusion, nous avons vu qu'il y a énormément de pratiques possibles et imaginables qui peuvent apporter une grande aide aux enfants atteints du TDA/H. C'est ensuite aux enseignants de sélectionner et d'adopter celles qu'ils jugent profitables. Finalement, l'essentiel réside tout de même dans le fait de se sentir accepté, guidé et soutenu ce qui permet de créer un climat de confiance qui permettra à l'enfant de s'épanouir malgré son trouble.

IV. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous redéfinirons plus précisément les objectifs de notre mémoire. Nous reviendrons sur notre problématique ainsi que sur notre question de recherche et les questions spécifiques qui s'y rapportent.

1. Problématique et objectifs spécifiques de la recherche

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction de ce travail de recherche, l'hyperactivité est un phénomène courant auquel les enseignants doivent parfois faire face au cours de leur carrière, cependant, il s'agit d'un trouble méconnu et pour la gestion duquel les professionnels de l'enseignement ne sont ni formés ni préparés. En effet, les enseignants ne jouissent pas d'outils ou de moyens spécifique à la gestion d'élèves TDA/H et ne sont pas forcément disposés à mettre en place des dispositifs ou aménagements du fait de leur manque de formation et donc de connaissances à ce sujet.

De plus, les élèves hyperactifs ont souvent des comportements inadéquats en classe, lourds de conséquences et pour lesquels les enseignants ne disposent pas de moyens suffisants leur permettant de les gérer. Se retrouvant alors parfois dans des situations de stress ou de colère, il arrive que l'enseignant ne parvienne plus à gérer ses émotions et se sente désemparé au point de "craquer". Malheureusement, le fait de perdre ainsi le contrôle de soi, peut avoir des conséquences dramatiques. En effet, une ambiance peu propice à l'épanouissement des élèves pourrait se créer, de même qu'une mauvaise relation entre le maître et l'élève hyperactif. Or, un rapport de confiance enseignant-élève est indispensable à une vie scolaire sereine. Subséquemment, le contrôle de ces émotions permet de limiter les dégâts ; en ce sens que bien trop souvent, des réactions excessives engendrées par de fortes émotions sont regrettées.

Parties de ces constats, et au travers d'une démarche compréhensive constituée d'entretiens, nous souhaiterions comprendre de quelle façon les enseignants font face au problème lorsqu'ils ont dans leur classe un enfant hyperactif et doivent comme pour tout autre élève, lui enseigner les différentes matières scolaires et le faire progresser dans les mêmes conditions d'apprentissage que les autres enfants. Ceci, afin de mettre en lumière quelques pistes de réflexion, des moyens ou dispositifs susceptibles de constituer des ressources pour les enseignants qui, à l'avenir, se verront enseigner à des élèves présentant le trouble de l'hyperactivité.

2. Question de recherche

Notre question de recherche est la suivante :

« Dans quelle mesure et de quelle façon les enseignants parviennent-ils à gérer un enfant hyperactif dans leur classe ? Quel impact cela a-t-il sur leurs émotions et leurs pratiques professionnelles ? »

3. Questions de recherche spécifiques

- La formation suivie ou l'expérience des enseignants ont-elles une incidence sur la façon de gérer un élève hyperactif ?
- Quelles sont les conceptions des enseignants concernant le trouble de l'hyperactivité ?
- Que ressentent les enseignants et de quelle façon gèrent-ils leurs émotions et leur ressentis ?
- Les enseignants adaptent-ils leurs pratiques professionnelles ? Quels dispositifs ou moyens mettent-ils en place ?
- La pratique réflexive est-elle une ressource pour ces enseignants ?

V. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre a pour but de décrire et d'exposer les différentes étapes de notre recherche, de la conception de notre trame d'entretien à l'analyse des données récoltées.

Tout d'abord, nous préciserons les caractéristiques d'une recherche qualitative et compréhensive. Ensuite, nous décrirons la méthodologie envisagée ainsi que les outils de recherche utilisés. Par la suite, nous expliciterons les particularités d'une recherche par entretiens, ses avantages et ses limites. C'est alors que sera décrite la démarche d'entretien adoptée pour notre recherche et que nous définirons le choix des sujets interviewés pour enfin décrire le déroulement de la recherche ainsi que la démarche de dépouillement et d'analyse.

1. Recherche qualitative

Les recherches qualitatives se différencient des approches classiques empiriques de par leur sujet d'étude (Deslauriers, 1988). Une démarche qualitative porte sur un objet ou un phénomène humains auquel il est fait subir un certain nombre d'opérations et de manipulations afin d'en révéler la signification. Dans une recherche qualitative se distinguent deux phases : celle de recueillement et celle de traitement des données qui visent à répondre à une question de recherche. Cet ouvrage décrit également quelles peuvent être les opérations et manipulations technique des données : « des transcriptions, des découpages de texte, des mises en tableau, […], des confrontations à des grilles, des manières précises de se comporter du chercheur ; ou intellectuelles : comme des transpositions de termes en d'autres terme, des regroupements intuitifs, etc. » (Mucchielli, 2009, p. 205). Contrairement à la recherche quantitative, les données récoltées sont codées et réorganisées dans des catégories facilitant leur lecture, leur exploitation et leur comparaison (Maxwell, 1999). L'analyse des résultats qui est alors réalisée à partir de cette réorganisation des résultats a pour principe de toujours « mettre en quelque sorte les acteurs entre guillemets pour faire ressortir les éléments de structure globale ou de système recherché » (Deslauriers, 1988, p. 148).

1.1. Recherche compréhensive

L'approche que nous avons choisi d'adopter est une approche compréhensive, en effet, nous réalisons une analyse compréhensive des données recueillies. Nous cherchons à connaitre les conceptions personnelles des enseignants, de quelle façon ils vivent le fait

d'avoir un élève hyperactif dans leur classe, de quelle façon et dans quelle mesure gèrent-ils leurs émotions, ainsi que comment et dans quelle mesure s'adaptent-ils à ces enfants.
Bien que nous ayons des données chiffrées, il ne s'agit en aucun cas d'une recherche quantitative, mais bel et bien qualitative. Ces données numériques ont uniquement pour but de mettre en exergue des tendances qui seraient liées aux variables ou mettre en lumière des éléments de structure globale.

2. Méthodologie envisagée et description des outils de recherche

Dans ce sous-chapitre, nous présenterons les particularités d'une recherche par entretiens, ses avantages et ses limites ainsi que la démarche d'entretien adoptée pour notre recherche.

2.1. Recherche par entretiens

L'entretien constitue un outil de recherche, une technique fréquente dans les recherches qualitatives. Il est destiné à récolter des informations lors d'une rencontre entre deux personnes, un interviewer et un interviewé. Ce type d'outil peut être la démarche principale de récolte de donnée dans le cadre d'une recherche, mais elle peut également constituer un complément à un questionnaire par exemple.

Les principaux avantages de cette méthode résident dans le fait qu'elle donne la possibilité de centrer l'attention de la personne questionnée sur un thème délimité au préalable par le chercheur à l'aide notamment, d'une trame d'entretien, et de l'approfondir. Cet outil permet également, grâce à l'interaction entre les deux personnes, au travers notamment de questions de relance, de réactions sur le vif, de demandes de précisions, une plus grande richesse, mais aussi une plus grande subtilité des données récoltées. La démarche par entretien dévoile ordinairement l'existence de représentations ou de conceptions des sujets questionnés, ce qui peut difficilement apparaitre dans un simple questionnaire.

Les limites de cette démarche tiennent notamment dans le fait qu'il s'agisse de témoignages de personnes concernant leur vécu, et parfois aussi leurs sentiments à ce sujet. Ces témoignages qui sont, par définition subjectifs, apportent donc des réponses aux questions qui leurs sont propres ; il ne s'agit donc pas de vérités indéniables. Soulignons également que les entretiens portants sur des sujets parfois sensibles ou liés à des aspects plus intimes de la personne, sont plus délicats à mener. En effet, afin que la personne interrogée puisse se livrer entièrement au chercheur, une relation de confiance doit s'installer entre

l'interviewer et l'interviewé. Or, cette relation est particulièrement difficile, voire même impossible à établir lorsque la recherche repose sur un entretien par enseignant, bien qu'un contrat de confidentialité soit établi entre les deux personnes.
De plus, un entretien suppose une certaine interprétation de la part du chercheur qui se doit de faire preuve de précaution et de prudence afin de rester aussi proche que possible du témoignage de la personne questionnée. Son travail d'hypothèse et ses interprétations, les pistes d'analyses et la compréhension qui en est faite, ne sont de ce fait pas totalement indiscutables.

2.2. La démarche d'entretien pour notre recherche

Une partie de nos questions de recherche concerne le vécu et le ressenti des enseignants, mais également l'impact que provoque le fait d'avoir un élève hyperactif dans sa classe, au niveau de ses pratiques professionnelles et de ses émotions.
La démarche méthodologique que nous avons prévue afin de répondre à ces questions, est la conduite d'entretiens dits semi-directifs avec une quinzaine d'enseignants ayant été confrontés à des élèves hyperactifs au cours des dix dernières années.
Cette démarche d'entretien semi-directif a été choisie, car nous avions mis sur pied une trame d'entretien constituée d'un certain nombre d'interrogations découlant de notre question générale de recherche et des questions spécifiques auxquelles nous voulions que les enseignants apportent des réponses. Nous souhaitions qu'ils tiennent un discours "ouvert", qu'ils se sentent libres d'amener toute autre information qu'ils jugeraient importante et qui ne soit pas directement liée à la question posée.
Nous les avons notamment interrogés sur l'éventuelle adaptation de leurs pratiques professionnelles et les dispositifs mis en place dans leur classe afin de gérer un enfant hyperactif. Nous les avons également questionnés sur la façon dont ils ont vécu cette expérience et sur la manière dont ils ont géré leurs émotions.

Au travers de ces entretiens, nous souhaitions connaître de quelle façon les enseignants qui, pour un certain nombre, ont suivi la même formation universitaire que nous, sont parvenus à gérer le fait d'avoir un élève hyperactif dans leur classe. De quelle manière ont-il vécu cette année scolaire, cela a-t-il été difficile, pour quelles raisons, et de quelle façon sont-ils parvenus à contrôler leurs émotions, quels dispositifs ou moyens ont-ils mis en place pour leur permettre de travailler, mais aussi pour permettre à l'élève hyperactif de progresser, sans pour autant délaisser les autres élèves de la classe.

Pour réaliser ces interviews, nous avons rédigé une trame d'entretien sur la base de nos questions de recherche touchant aux divers thèmes que nous souhaitions aborder, à savoir, le thème des pratiques professionnelles, celui du ressenti et des émotions de l'enseignant face à l'enfant hyperactif, la compréhension et l'aide apportée à ces derniers, ainsi que la question de la formation suivie par ces enseignants.

Nous avons débuté les entretiens par des questions plutôt factuelles telles que le nombre d'années d'enseignement ou la formation suivie, qui sont des questions plutôt simples et permettent de mettre à l'aise la personne interrogée.
Puis nous sommes passées aux questions relatives aux conceptions personnelles des enseignants en leur demandant ce qu'évoquait chez eux les termes trouble de l'hyperactivité ou de quelle façon ils définissaient ce syndrome. Enfin, nous leurs avons soumis trois définitions de l'hyperactivité afin de faire jaillir ces conceptions enfouies en eux. La première définition est partielle, mais reprend des éléments provenant des ouvrages officiels. La seconde plus précise mais toujours partielle est la plus proche de ces ouvrages. Quant à la troisième, les éléments qui la composent relèvent davantage d'une énumération de symptômes ou observations réalisées
La partie concernant les émotions touche à des aspects plus intimes de la personne. C'est pourquoi, nous avons débuté par des questions moins personnelles concernant le dépistage des élèves hyperactif pour glisser vers les questions relatives aux émotions. Nous avons également proposé près d'une trentaine d'étiquettes représentant chacune une émotion différente. Cette méthode a permis de remémorer et verbaliser certains des sentiments ressentis face à l'élève TDA/H.
La quatrième partie de l'entretien concerne plus particulièrement les élèves et leur fonctionnement. Se rappeler certains détails, tels que ceux-ci, permettait alors à l'enseignant interrogé de se souvenir avec plus de précision des situations et des difficultés vécues.
Ensuite, nous avons abordé la question des pratiques professionnelles en lien avec les difficultés de gestion des élèves porteur du trouble. Nous souhaitions connaitre les pratiques professionnelles des enseignants et de quelle façon ils procèdent pour pallier à un problème ou une difficulté dans leur classe ou concernant un enfant perturbateur, ici, porteur du trouble de l'hyperactivité.
Enfin, la cinquième et dernière partie relative à la formation et le système scolaire a permis aux enseignants de se positionner quant à leur propre formation mais aussi à l'organisation institutionnelle. S'ils n'étaient pas en accord avec cette dernière, ils étaient invités à faire des propositions de modifications.

3. Choix des sujets

Nous avons pris le parti de centrer notre recherche sur des enseignants de division moyenne, c'est-à-dire des enseignants travaillant avec des élèves âgés de 8 à 12 ans, ce qui correspond aux degrés 3P à 6P. Nous avons choisi de nous concentrer sur des élèves de cet âge, car il n'est pas possible de diagnostiquer avec certitude un enfant comme étant hyperactif avant l'âge de 8 ans. En effet, certaines conduites d'élèves peuvent être mal interprétées et/ou identifiées comme étant le trouble de l'hyperactivité (Sauvé, 2000).

Les enseignants que nous avons interrogés ont eu des élèves hyperactifs dans leur classe au cours des dix dernières années environ. Certains de ces élèves ont été traités par Ritaline® un certain temps, mais pas durant la totalité de l'année scolaire. En fait, nous avions émis le souhait, au début de notre recherche, d'interroger uniquement des enseignants ayant eu dans leur classe des élèves hyperactifs n'étant pas traités. Ceci, car des enfants sous Ritaline® ne peuvent être distingués (ou le sont plus difficilement), d'enfants dits ordinaires, du fait que leurs symptômes sont atténués, voire masqués par le traitement. Nous avions pris cette décision parce que nous cherchions à étudier l'impact du fait d'avoir un élève hyperactif, qui a justement des besoins spécifiques et qui en plus pose de gros problèmes au sein de la classe, sur un enseignant aussi bien émotionnellement, que sur ses pratiques professionnelles.

Malheureusement, nous nous sommes rapidement rendues compte que notre objectif était inatteignable, étant donné que la plupart des élèves diagnostiqués hyperactifs sont traités par Ritaline®. Par conséquent, il nous aurait été très difficile, voire impossible de trouver un nombre suffisant d'enseignants à interviewer.

Relevons toutefois qu'il existe passablement d'élèves hyperactifs qui ne suivent pas leur traitement en continu. Parfois ils arrivent à l'école sans avoir pris leur médicament, il arrive également que par moments la dose soit diminuée afin, par exemple, de voir si l'élève est capable de se gérer un peu mieux seul. Ainsi, certains des témoignages recueillis concernent des élèves sous traitement par Ritaline®, mais qui ne prennent pas leur traitement sans interruption. Cela s'est finalement avéré positif pour notre recherche, car de cette façon, nous avons pu, au travers du récit des enseignants, constater de très nettes différences entre les moments où les élèves hyperactifs sont sous l'effet du médicament ou non.

4. Démarche de dépouillement et d'analyse

Une fois les entretiens effectués, notre récolte de données s'est achevée. Les données recueillies grâce aux entretiens réalisés « doivent être enregistrées par écrit (ou transcrites, s'il y a eu enregistrement sur bande sonore) et réduites (codées, formatées), pour être ensuite traitées » (Lessard-Hérbert et al., 1997, p. 107), ce que nous avons réalisé. En effet, nous avons enregistré chacun des 15 entretiens menés. Afin de faciliter la lecture de ces données, nous avons retranscrits certains entretiens (cf. Annexes II), en vue de pouvoir réaliser des tableaux d'analyse. Mais tout d'abord, nous avons procédé à la transposition de ces données dans différents tableaux récapitulatifs. Nous en avons créé un pour chaque thème abordé dans la trame d'entretien, c'est-à-dire, les conceptions personnelles, les émotions, les élèves, les pratiques professionnelles et enfin la formation des enseignants comprenant également des questions relatives au système scolaire (cf. Annexes III).

Ce document sous forme de tableau nous a permis une analyse plus précise et plus minutieuse des réponses apportées par les enseignants, car pour les remplir, nous avons réalisé un tri des informations pertinentes et les avons regroupées par thème.

Puis, à partir des tableaux d'entretien et gardant toujours la même structure thématique, nous avons réalisé des tableaux d'analyse intermédiaires, car nous souhaitions comparer de façon chiffrée et davantage approfondie les données recueillies. Ces tableaux regroupant les informations recueillies mettent ainsi en lumière les similitudes et dissemblances des réponses apportées par les enseignants interviewés. Cette méthode permet d'avoir une vue d'ensemble des données plus précise et en facilite l'exploitation.
Ces tableaux ont été conçus en fonction de deux variables : la formation et le nombre d'année d'expérience (cf. Annexe IV). La première variable propose trois entrées, *LME*, correspondant à la formation actuelle des enseignants primaires, *Eped*, correspondant aux études pédagogiques, soit l'ancienne formation des enseignants primaires et enfin, *Autre*, qui regroupe toute autre formation. La variable *expérience* se divise en cinq parties, par tranche de 5 ans, puis de 10 ans.

Ensuite, pour permettre une analyse encore plus minutieuse et précise, nous avons créé de nouveaux tableaux d'analyse se trouvant dans le chapitre d'analyse de nos données et dans lesquels nous avons simplifié la donnée *expérience* qui n'est plus divisée qu'en trois parties, par tranche de 10 ans. Ainsi, chaque entrée représente cinq enseignants interviewés, ce qui facilite grandement les comparaisons, et permet de mettre en lumière d'éventuels liens entre les réponses des enseignants et les variables sélectionnées.

A présent, nous allons, pour certains tableaux d'analyse, préciser la façon dont nous les avons construits (cf. Annexe IV et chapitre *Résultats, analyse des résultats, mise en perspective et discussion*).

Pour le tableau 6 présentant les mots spontanément évoqués par les enseignants à l'évocation du trouble de l'hyperactivité, nous avons regroupé les différents termes par catégorie. Cette classification a permis de mettre en lumière la prégnance de certaines idées et conceptions des enseignants à propos du TDA/H.

Concernant le tableau 7, nous avons, de la même manière, catégorisé les éléments de réponse des professionnels questionnés.

Le tableau 8 a également été simplifié. Nous avons choisi, dans un souci de facilitation de lecture des données, mais aussi du fait que l'échantillon de la recherche soit réduit, de dichotomiser davantage les avis des enseignants concernant les définitions qui leur ont été proposées.

Pour ce qui est du dixième tableau traitant des émotions ressenties par les enseignants, nous avons regroupé toutes les émotions citées par familles d'émotions. Cette catégorisation a permis de mettre en exergue deux familles de sentiments principales.

En ce qui concerne le tableau n°13, il regroupe trois des tableaux d'analyse intermédiaires, afin d'en faciliter la lecture, mais aussi l'analyse et la création de liens entre ces différents éléments.

Quant au tableau 17, pour le créer, nous avons regroupé les différentes modifications proposées par les enseignants (cf. Annexes III-IV) en huit catégories distinctes. Certaines étaient très clairement exprimées tels que « avoir un effectif réduit » ou « il faudrait être deux en classe », néanmoins, d'autres propositions étaient beaucoup moins aisées à classer, notamment : « les intégrer dans des petits groupes de bons élèves qui les tirent vers le haut » ; que nous n'avons pas été en mesure d'intégrer à une autre catégorie et pour lesquelles nous avons donc, soit créé une catégorie regroupant plusieurs modifications du même ordre, soit créé une catégorie supplémentaire.

La catégorie *aménagement institutionnels* comprend plusieurs mêmes propositions formulées de différentes manières: « disposer de plus d'heures d'appui » ou « disposer de forces supplémentaires : aide de l'ECSP pour avoir des moments en petit groupe » et dont l'idée principale est toujours le fait de bénéficier d'un plus grand nombre d'heures d'appui. La catégorie *aménagements de l'espace* regroupe, elle, plusieurs modifications proposées par les enseignants comme par exemple « diminuer au maximum le matériel sur leur pupitre pour ne pas être distraits » ou « avoir des lieux (classe de l'ECSP) pour aller faire autre chose, pour qu'il puisse souffler ». Puis, la catégorie *matériel moins scolaire* comprend plusieurs idées également, telles que « proposer des thèmes moins scolaires » ou travailler avec du matériel « plus en rapport avec leur réalité, moins prétentieux, des moyens plus

ludiques, moins traditionnels et scolaires. Des moyens informatiques ». Enfin, la catégorie *avoir plus d'informations sur ces élèves* regroupe le fait de bénéficier de « formations adaptées » ou que « les enseignants soient informés de ce genre de difficultés » (cf. Annexes III et IV).

Une fois ces tableaux terminés, nous avons procédé à l'analyse des données qu'ils présentaient en nous référant, à la fois à notre cadre contextuel, au cadre conceptuel et aux tableaux d'entretiens.

VII. RESULTATS, ANALYSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous tenterons d'expliquer et d'interpréter les réponses apportées par les enseignants aux questions posées lors des entretiens. Nous le ferons à partir des tableaux d'entretien (cf. Annexe III) et des tableaux d'analyse intermédiaires réorganisant les données recueillies lors des entretiens (cf. Annexe IV), ainsi que des tableaux créés à partir de ceux-ci et qui ont permis de mettre en lumière les éléments prégnants des données récoltées, mais aussi d'établir quelques statistiques descriptives.

L'analyse des résultats se fera au travers de cinq sous-thèmes, correspondants à ceux qui avaient été établis lors de l'élaboration de la trame d'entretien (cf. Annexe I), ainsi qu'au classement des tableaux d'entretiens (cf. Annexe III). A savoir, *les conceptions personnelles*, *les émotions*, *les élèves*, *les pratiques professionnelles* et enfin *la formation* qui comprend un questionnement sur la formation au sujet de l'hyperactivité, mais aussi sur le système scolaire actuel.

Chaque fois, nous exposerons les résultats d'abord en les présentant sous la forme d'un tableau. Ensuite, nous proposerons quelques éléments de discussion.

Notons que nous n'aborderons la question des variables *formation* et *expérience* que lorsque celles-ci seront significatives, soit équivalentes à 4 enseignants sur 5 ou 6 enseignants sur 8, c'est-à-dire environ 80%.

1. Analyse de la 1ère partie : Les conceptions personnelles

Dans cette première partie d'analyse, nous reviendrons sur les mots "spontanés" donnés par les différents enseignants que nous avons interviewés au sujet de l'hyperactivité. Ensuite nous discuterons de leurs différentes définitions et de ce fait, de leurs différentes conceptions du trouble de l'hyperactivité. Puis, nous terminerons en analysant les avis donnés au sujet des trois définitions que nous avions proposées lors des entretiens (cf. Annexe I).

1.1. Mots spontanés

Le tableau 6, présente les différents mots utilisés spontanément par les enseignants à l'évocation du trouble de l'hyperactivité.

Tableau 6 : Mots spontanés

		Agitation	Concentration	Humeur/attitude	Fonctionnement dans la classe	Souffrance	Dérangement	Echec	Traitement
	Total /15 :	**13/15**	**9/15**	**5/15**	**5/15**	**5/15**	**4/15**	**3/15**	**1/15**
Formation	LME /5	4/5	1/5	2/5	0/5	2/5	3/5	1/5	1/5
	EPed /8	7/8	6/8	3/8	5/8	2/8	1/8	1/8	0/8
	Autre /2	2/2	2/2	0/2	0/2	1/2	0/2	1/2	0/2
Expérience	1 à 10 ans /5	5/5	1/5	2/5	0/5	2/5	3/5	1/5	1/5
	11 à 20 ans /5	4/5	5/5	2/5	4/5	1/5	0/5	2/5	0/5
	21 ans et plus /5	4/5	3/5	1/5	1/5	2/5	1/5	0/5	0/5

Nous pouvons en premier lieu remarquer que les mots les plus récurrents sont ceux qui ont trait au mouvement ou à l'agitation ainsi qu'au manque de concentration/d'attention. Nous voyons que 13 enseignants parmi les 15 interviewés on soulevé cette idée d'agitation perpétuelle de l'enfant, ce qui représente une grande majorité d'entre eux. En ce qui concerne le manque d'attention, neuf d'entre eux on abordé la question, soit plus de la moitié des professionnels avec qui nous nous sommes entretenues. Ce phénomène s'explique par le fait qu'une motricité accrue et qu'un déficit d'attention soient, comme expliqué dans notre cadre théorique, les symptômes principaux et les plus visibles chez un élève hyperactif (bien que tous les élèves porteur du TDA/H ne présentent pas forcément tous une motricité augmentée). Comme nous l'avons vu tout au long des entretiens (cf. Annexe III), ces symptômes sont également la source principale des difficultés de gestion de ces élèves pour la grande majorité des enseignants interrogés. Cette problématique de gestion de ces élèves sera d'ailleurs principalement développée dans la troisième partie de notre analyse.

De manière générale, nous pouvons également constater que la majeure partie des mots spontanément évoqués par les enseignants à propos de l'hyperactivité, est relativement négative. Dans la troisième catégorie humeur/attitude, par exemple, les enseignants évoquent notamment les termes *négativité*, *instabilité*, *passif*. Les autres thèmes abordés touchent souvent à la souffrance et aux difficultés rencontrées par ces élèves, mais aussi aux difficultés que ces derniers posent au quotidien à leur enseignant, au travers de mots tels que difficultés scolaires, dérangement, ou encore échec. Les deux premières catégories déjà analysées mises à part, cinq catégories de mots sur six établies, soit une grande majorité, sont composées de termes à forte connotation négative. Les enseignants semblent donc, *a priori*, avoir une conception plutôt négative de ce trouble (cf. Annexe IV).
L'hypothèse qui peut être émise à propos de ce phénomène général, est que les enseignants se retrouvent face à des élèves qui leur posent problème au niveau de leur comportement, puisqu'ils sont souvent agités et dérangent, ou rencontrent des difficultés scolaires importantes, souvent liées au manque d'attention et qui, par conséquent, sont particulièrement difficiles à résoudre. Ces problèmes, difficilement gérables, sont également pénibles à supporter au niveau émotionnel, comme l'explique Falardeau (1992, p 113) : « Enseigner à ces enfants exige donc beaucoup d'un enseignant et cette situation est souvent source de stress et de frustration », ce que nous constaterons dans le sous-chapitre suivant. Cette hypothèse se trouve d'ailleurs vérifiée, car de nombreux enseignants nous ont fait part des difficultés rencontrées avec ces élèves. Il s'agit d'une situation difficile pour eux, pour les élèves présentant ce trouble ainsi que pour le reste de la classe. Aucun enseignant n'a d'ailleurs affirmé que le fait d'avoir eu un élève hyperactif dans sa classe n'ait pas eu d'impact du tout sur son enseignement. De plus, et comme nous le verrons ultérieurement, aucun enseignant n'explique non plus pouvoir considérer un élève hyperactif comme un enfant dit "ordinaire".

Sont également mentionnés, quelques mots relatifs au fonctionnement de l'élève dans la classe (peu de rendement dans le travail, rapidité) ou ce à quoi il se heurte en contexte scolaire (règle, norme etc.). Ce que nous pouvons remarquer, c'est que ces termes restent toujours des mots à tendance négative ou provenant des observations des enseignants.

Ce qui peut donc être souligné ici, est le fait que les conceptions de base des professionnels interrogés sont relativement négatives, ce qui est sûrement dû au fait qu'avoir des élèves hyperactifs en classe est source de difficultés et de problèmes récurrents pour un grand nombre d'entre eux et cette situation génère donc une image négative de ce trouble.

Notons enfin, le fait que la conception négative du trouble d'hyperactivité n'est, d'après nos données, lié ni à l'âge ni à la formation, puisque tous s'accordent sur cette idée plutôt négative de l'hyperactivité. Il s'agit donc d'une conception générale, partagée par tous les enseignants questionnés.

1.2. Définition personnelle de l'hyperactivité des enseignants interrogés

Le tableau 7 présente les termes ou idées évoqués par les enseignants pour définir le trouble de l'hyperactivité.

Tableau 7 : Définition personnelle

Termes ou idées évoqués dans définition personnelle								
		Idée générale		Manifestation du trouble ou de la maladie				
		Trouble	Maladie	Manque/ Déficit d'attention/ concentration	Excitation/ agitation	Elèves ne pouvant se contrôler	Discipline/ comportement	Agressivité/ violence
	Total /15 :	**4/15**	**1/15**	**12/15**	**11/15**	**4/15**	**4/15**	**1/15**
Formation	LME /5	1/5	0/5	4/5	2/5	3/5	1/5	1/5
	EPed /8	2/8	1/8	6/8	8/8	1/8	3/8	0/8
	Autre /2	1/2	0/2	2/2	1/2	0/2	0/2	0/2
Expérience	1 à 10 ans /5	1/5	0/5	4/5	2/5	3/5	1/5	1/5
	11 à 20 ans /5	3/5	0/5	5/5	4/5	0/5	2/5	0/5
	21 ans et plus /5	0/5	1/5	3/5	5/5	1/5	1/5	0/5

Tout d'abord, en consultant le tableau 7, nous pouvons constater qu'au travers de l'utilisation des mots *trouble* ou *maladie* ou encore de l'expression « ne peut se contrôler », plus de la moitié des enseignants, sont conscients que le trouble de l'hyperactivité ne relève pas d'un problème de discipline ou de mauvais comportement, mais qu'il s'agit bel et bien d'un trouble que l'enfant ne peut contrôler. En effet, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de ce travail de recherche, le trouble de l'hyperactivité est dû à un dysfonctionnement des neurotransmetteurs qui provoque un ralentissement du fonctionnement de l'une des zones du cerveau responsable du contrôle de certains comportements.

Par ailleurs, une grande majorité défini ce trouble au travers de deux éléments symptomatiques, selon eux, et indépendants de la volonté de l'enfant, qui sont l'agitation et le déficit d'attention mentionnés par une grande majorité des interviewés, soit respectivement 12 enseignants pour l'agitation et 11 enseignants sur 15 pour le déficit d'attention. Un tiers des enseignants questionnés définissent le trouble de l'hyperactivité au travers de problèmes que pose l'enfant TDA/H, à savoir des problèmes de discipline et de comportement ou encore d'agressivité, qui sont des conséquences courantes du trouble, comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre hyperactivité.

Au vu des éléments de définition apportés par les enseignants interrogés, il apparaît que bien qu'ils soient peu, voire pas formés du tout à l'accueil d'enfants hyperactifs, les enseignants semblent connaitre certains aspects du TDA/H, du moins les principaux.
Les connaissances des enseignants au sujet de l'hyperactivité peuvent, selon nous, avoir plusieurs origines. La question de l'agitation et du trouble d'attention seraient fruit de leurs observations en classe notamment, mais le fait qu'ils sachent que les enfants ne peuvent se contrôler ou qu'il est question de trouble ou de maladie prouve qu'ils reconnaissent ce trouble en tant que tel, et qu'ils détiennent un certains nombre de connaissances à ce propos. Cela suppose donc que les professionnels interviewés s'y soient intéressés un tant soit peu, en effectuant des lectures ou en s'adressant à des professionnels qualifiés. Nous reviendrons d'ailleurs ultérieurement sur ces éléments dans la quatrième partie de notre analyse.

Soulignons toutefois que les définitions apportées par les enseignants questionnés ne restent que très partielles, les questions qui se posent alors sont nombreuses. Nous nous interrogeons quant au fait de savoir si ce peu de connaissances suffit à combler les besoins spécifiques de ces élèves, car nous l'avons vu, ces enfant sont très facilement distraits, ont besoin d'attention et nécessitent l'adoption de certains dispositifs et même d'attitudes et de comportements particuliers à leur égard. De plus, ces connaissances semblant plutôt

maigres, permettent-elles de ne pas tomber dans une stéréotypie de ce trouble ? Permettent-elles réellement de dépister les élèves hyperactifs qui ne seraient pas encore diagnostiqués ?

Ces interrogations ont toute leur importance et posent une réelle question de fond. Elles mettent en lumières les manques de la formation au sujet de ce trouble. Ces manques peuvent avoir des conséquences désastreuses, car nous l'avons vu précédemment, ces élèves qui ont des besoins qui leur sont propres, sont trois fois plus confrontés à l'échec scolaire que des élèves dits "ordinaires" (Falardeau, 1992). Or, comment être en mesure, en tant qu'enseignant, de gérer, mais surtout de venir en aide à ces élèves, si les enseignant eux-mêmes ne disposent pas des moyens ni des savoirs indispensables pour le faire ?

1.3. Définitions de l'hyperactivité proposées aux enseignants interviewés

Avant de présenter les avis donnés par les enseignants concernant les définitions qui leur ont été soumises, nous procédons à un bref rappel de celles-ci :

Définition 1 : Un enfant hyperactif est un enfant dont l'activité motrice est augmentée et désordonnée, accompagnée d'impulsivité, de réactions agressives et de troubles de l'attention qui perturbent son efficience scolaire. Ces troubles doivent être en décalage net par rapport à l'âge et au niveau de développement de l'enfant pour qu'on puisse parler d'hyperactivité.

Définition 2 : "L'hyperactivité est un regroupement de symptômes qui se traduisent par :

- l'agitation
- l'impulsivité
- des troubles de l'attention

C'est une pathologie chronique -un enfant peut être hyperactif si ces troubles durent pendant au moins 6 mois- et qui commence tôt, vers l'âge de 6 - 7 ans. C'est d'ailleurs en général à l'entrée de l'école primaire que le problème devient visible."

Définition 3 : L'enfant est perpétuellement agité, ne tient pas en place. Il ne peut rester assis, que ce soit à table ou à l'école. Il remue inutilement les mains et les pieds, se tortille sans cesse sur son siège, a besoin de grimper n'importe où. Il parle interminablement et sans nécessité (logorrhée), coupe la parole ou répond avant que la question soit terminée.

Voici le tableau présentant l'avis donné par les enseignants à propos des définitions du trouble de l'hyperactivité qui leur ont été proposées.

Tableau 8 : Avis sur les définitions proposées

		Définition 1		Définition 2		Définition 3	
	Avis :	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord
	Total /15 :	**14/15**	**1/15**	**15/15**	**0/15**	**8/15**	**7/15**
Formation	LME /5	5/5	0/5	5/5	0/5	1/5	4/5
	EPed /8	7/8	1/8	8/8	0/8	6/8	2/8
	Autre /2	2/2	0/2	2/2	0/2	1/2	1/2
Expérience	1 à 10 ans /5	5/5	0/5	5/5	0/5	1/5	4/5
	11 à 20 ans /5	4/5	1/5	5/5	0/5	4/5	1/5
	21 ans et plus /5	5/5	0/5	5/5	0/5	3/5	2/5

Globalement, les enseignants sont relativement d'accord pour dire que leur définition de l'hyperactivité correspond aux deux premières définitions qui leur ont été proposées.

En ce qui concerne la définition n°1, neuf enseignants sur les quinze questionnés sont en total accord avec cette dernière, cinq sont plutôt d'accord (cf. Annexe IV). Seul un enseignant s'est dit plus ou moins en désaccord. Tous, donc, ont une définition de ce trouble relativement proche de cette définition et sont en accord avec plusieurs éléments. Quelques uns ont d'ailleurs trouvé cette définition bonne du fait quelle soit plus "technique" ou plus "scientifique" (cf. Annexe III).

Tout d'abord, le fait que l'enfant ait une « activité motrice augmentée et désordonnée accompagnée d'impulsivité » et le « trouble de l'attention qui perturbe son efficience scolaire » leur semble être les éléments principaux définissant ce trouble, ce qui confirme le fait qu'il s'agisse probablement de ce qu'ils observent dans leur propre classe. Il s'agit

d'ailleurs d'éléments que les enseignants ont employé eux-mêmes pour décrire leur élève ou leur propre définition de l'hyperactivité.
L'élément qui a principalement posé problème à certaines personnes était la question du « décalage net par rapport à l'âge et au niveau de développement de l'enfant ». Cet élément, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, est important et fait partie intégrante des critères diagnostiques. Mais un certain nombre d'enseignants n'est pas en mesure de confirmer cette information et l'un d'eux s'est même trouvé en désaccord avec la définition pour cette raison.
La question de l'agressivité a également été source de désaccord, car plusieurs ne peuvent confirmer cette information puisqu'il ne s'agit pas d'un symptôme observé chez leur(s) élève(s) hyperactif(s).

En ce qui concerne la définition n°2, la plus proche des définitions officielles présentées dans le cadre conceptuel de ce travail de recherche ; tous sans exception sont en accord ou plus ou moins en accord avec celle-ci (cf. Annexe IV). Cette définition, simplifiée et peu nuancée mais très proche de celle de la CIM-10 et du DSM-IV, que nous avons présenté dans notre cadre de recherche, mentionne les symptômes suivants : l'agitation, l'impulsivité et les troubles de l'attention qui sont les trois dimensions décrites par ces deux ouvrages. Rappelons tout de même que les enfants TDA/H ne remplissent pas les critères de chacune des dimensions, comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique. De plus, il est mentionné que ces symptômes doivent durer pendant au moins six mois. Aucun enseignant n'a commenté cette donnée, mais ils sont apparemment tous en accord avec celle-ci. Ainsi, dans l'ensemble, les enseignants sont d'accord avec cette définition, bien qu'ils émettent quelques réserves quant à la question de l'impulsivité qui leur ne leur semble pas forcément être présente ou encore, quant au fait que l'hyperactivité implique nécessairement une agitation. En effet, trois enseignants au moins soulignent que l'agitation n'est pas un élément *sine qua non*, qu'il peut y avoir un trouble de l'attention sans hyperactivité. Tandis qu'un autre enseignant pense que le déficit d'attention ne constitue pas un symptôme de ce trouble. Ces éléments sont extrêmement intéressants, car ils permettent de s'apercevoir que ces enseignants émettent des réserves quant au fait d'associer de façon systématique les troubles de l'attention et l'hyperactivité. Ce qui démontre tout de même que ces professionnels ont un certain nombre de connaissances au sujet de ce trouble et se gardent de faire des amalgames ou de tomber dans les stéréotypes courants. *A contrario,* les avis donnés par certains enseignants démontrent un manque de connaissances précises du trouble. Ils sont certes en accord avec la définition la plus proche, mais ne relèvent pas les éléments manquants de nuance ou de précision, notamment les trois symptômes évoqués.

Enfin, la troisième et dernière définition divise énormément les opinions. En effet, les réponses sont très mitigées. Huit enseignants parmi les quinze interrogés sont d'accord ou plutôt d'accord, ce qui représente plus de la moitié de l'échantillon, tandis que les autres, à savoir sept d'entre eux sont en désaccord. Certains sont plutôt d'accord avec ce qui est décrit, car il s'agit tout à fait des comportements qu'ils ont pu observer chez les enfants hyperactifs qu'ils ont suivi, tandis que d'autres, bien que ce qui est décrit leur semble réaliste (faits observés), l'évaluent plutôt comme étant une simple exposition des symptômes, voire un jugement de valeur. Ils pensent que l'agitation seule n'est pas la seule manifestation pouvant légitimer le diagnostic ou la définition du trouble.

Remarquons aussi qu'en proportion, ce sont principalement les enseignants issus des études pédagogiques qui semblent être en accord avec cette définition (six sur huit) ; à l'inverse, quatre enseignants sur cinq ayant suivi la formation LME, et à avoir été interrogés, sont en désaccord avec elle.
Cette nette différence, qui pourtant n'apparaissait pas précédemment, pourrait s'expliquer par le fait qu'encore aujourd'hui, ce sujet ne soit pas explicitement abordé dans la formation enseignante. En effet, l'hyperactivité n'était pas aussi courante, ou du moins connue que de nos jours et ne posait, par conséquent, pas les même problèmes de société et donc de formation. De plus, parmi les enseignants ayant suivi les études pédagogiques et étant les plus expérimentés, plusieurs expliquent se fier davantage à leur intuition, leur expérience du terrain et ne font pas cas de « tout ce qui est appris à l'uni aujourd'hui » (cf. Annexe III), telles que les recherches et certaines réflexions. Mentionnons également que certains enseignants expliquent que l'aide qui doit être apportée aux enfants est une aide scolaire, qu'ils sont enseignants et non éducateurs, mais aussi qu'il y a vingt autres élèves dans la classe, et que, par conséquent, s'informer de façon plus approfondie sur ce trouble ne fait, soit pas partie de leur rôle, soit pas partie de leurs priorités (cf. Annexe III). Ce point de vue pose une question essentielle. Si ce ne sont pas les enseignants qui ont pour rôle d'aider ces enfants qui ont des besoins autres que scolaires, à qui ce rôle appartient-il ?

Grâce à ces définitions, nous pouvons constater que les enseignants se rejoignent au sujet de certaines d'entre elles, en revanche, certains éléments divisent. Beaucoup définissent l'hyperactivité en fonction de ce qui leur a été donné de voir, et d'autres se fient probablement aussi à leurs observations, mais également aux lectures, formations ou recherches réalisées, ce qui les empêche de tomber dans certains travers tels que les stéréotypes ou une définition hâtive et peu fondée du trouble, telle qu'elle apparait dans la dernière définition proposée. En effet, nous l'avons vu, plusieurs font une nette différence

entre un enfant simplement agité et un enfant hyperactif, ou encore entre un enfant présentant un trouble de l'hyperactivité avec ou sans déficit d'attention (cf. Annexes III).

1.4. Synthèse de la première partie

Comme nous venons de l'évoquer, les conceptions personnelles des enseignants sont somme toute négatives à propos de ce trouble, ce qui est probablement une conséquence des difficultés rencontrées et des moments souvent pénibles qu'ils ont pu vivre lorsqu'ils se sont trouvés face à un enfant hyperactif. Toutefois, et nous venons de le constater, bien que certains ne définissent l'hyperactivité qu'en fonction de leurs observations, plusieurs enseignants sont tout à fait alertés et conscients que le trouble de l'hyperactivité ne se résume pas à de la pure et simple agitation, bien au contraire. Une grande partie des enseignants interrogés est consciente et reconnaît l'hyperactivité comme un trouble à part entière et difficilement contrôlable.

Nous faisons l'hypothèse que ces prises de conscience proviennent des lectures, des formations ou des recherches réalisées.

Soulignons toutefois que bien qu'une grande partie des enseignants soit consciente de cela, et qu'ils possèdent un certain nombre de connaissances à propos de ce trouble, elles sont tout de même peu approfondies et bien qu'elles permettent à certains enseignants de ne pas tomber dans certains stéréotypes, il est judicieux de s'interroger quant aux besoins spécifiques de ces élèves. Les enseignants sont-ils suffisamment informés pour combler ces besoins ? Sont-ils en mesure de dépister des élèves TDA/H ne présentant pas de symptômes d'hyperactivité ?

Seule une connaissance relativement précise des particularités de ce trouble, de ses symptômes et de ses critères diagnostiques, permet d'empêcher de tomber dans des stéréotypes et d'étiqueter de manière prématurée et peu fondée un enfant qui serait simplement agité. Par ailleurs, ne pas être en mesure de dépister et de venir en aide à des enfants présentant des troubles de l'attention importants sans qu'ils soient agités pour autant, nous parait tout aussi problématique. Sans un dépistage et sans un diagnostic clair, il semble impossible de répondre de manière adéquate aux besoins et difficultés de ces élèves.

2. Analyse de la deuxième partie : Les émotions

Dans cette seconde partie d'analyse, nous reviendrons brièvement sur le dépistage des élèves hyperactifs (des enseignants interrogés) ainsi que sur les réactions de ces derniers à l'idée d'accueillir un enfant porteur de ce trouble dans leur classe. Dans un deuxième temps, nous tenterons de comprendre et d'expliquer la variété des émotions ressenties par les personnes interviewées.

2.1. Dépistage des élèves hyperactifs

Ici, nous abordons succinctement la question du dépistage des élèves hyperactifs des enseignants interrogés, afin de savoir combien d'entre eux ont eu à dépister ces élèves ou s'ils l'étaient déjà.

Tableau 9 : Dépistage des élèves hyperactifs

		Déjà dépisté	Pas encore dépisté	Les deux
	Total /15	**8/15**	**3/15**	**4/15**
Formation	LME /5	4	1	0
	EPed /8	3	1	4
	Autre /2	1	1	0
Expérience	1 à 10 ans /5	4	1	0
	11 à 20 ans /5	2	0	4
	21 ans et plus /5	2	2	1

Suite aux entretiens menés, nous constatons ici que plus de la moitié des enseignants n'ont pas eu à dépister le ou les élèves hyperactifs qu'ils ont eu dans leur classe, puisqu'ils l'étaient déjà. Néanmoins, quatre des enseignants que nous avons interviewés ont eux-mêmes dépisté leurs élèves présentant un trouble TDA/H.

Ces derniers nous ont d'ailleurs fait part de leurs questions et inquiétudes concernant ces élèves. Les éléments les plus saillants sont le fait qu'il s'agissait d'élèves qui rencontraient

des difficultés à entrer dans une tâche, qui pouvaient tout comprendre et se montrer très productifs un jour alors que le lendemain tout pouvait "s'écrouler" ; ils ne semblaient plus rien savoir. Les enseignants nous ont dit s'être acharnés sur ces élèves en se disant que cette situation n'était pas possible, qu'ils devaient faire exprès (cf. Annexes III). Ils étaient (ce que nous verrons tout à l'heure de façon plus précise), désespérés jusqu'au jour où ils ont conseillé aux parents de consulter et d'effectuer des tests. Chaque fois que cette requête a été faite, les tests se sont avérés positifs. Cet exemple confirme non seulement que certaines difficultés ou certains symptômes peuvent cacher des problèmes bien plus graves, mais démontre encore une fois, et comme cela a été expliqué dans le cadre conceptuel, l'importance d'un diagnostic. En effet, tant qu'un dépistage n'est pas réalisé et qu'un diagnostic n'est pas posé, un enfant TDA/H ne recevra pas l'aide nécessaire et continuera à rencontrer des difficultés, aussi bien scolaires, comme l'illustre l'exemple que nous venons de voir que sociales. Mais un dépistage de la part de l'enseignant implique bien entendu, des connaissances suffisamment importantes du trouble de l'hyperactivité. Cette réflexion nous mène à nouveau à la question du manque de connaissances des enseignants à ce sujet, et des conséquences que ces carences peuvent engendrer.

En ce qui concerne les réactions des enseignants à la nouvelle d'avoir un élève hyperactif dans leur classe, elles sont très mitigées (cf. Annexe III). Pour ceux qui suivaient déjà des élèves qui n'étaient pas dépistés, plusieurs se sont dits soulagés ou peu surpris à l'annonce du diagnostic compte tenu des difficultés rencontrées. D'autres (près de la moitié), ont pris la nouvelle de façon sereine, voire fataliste, car ils pensent que ces enfants font tout simplement partie du public scolaire, qu'il faut "faire avec". Un enseignant cependant, explique avoir pensé : « encore un ! », mais que le fait d'avoir un enfant hyperactif dans sa classe n'était pas une calamité, bien qu'il faille s'attendre à vivre des moments difficiles. Pour la grande majorité des enseignants questionnés, bien qu'ils sachent que les élèves hyperactifs sont plus difficiles à gérer que des enfants ordinaires, ils ne les voient pas non plus comme un fléau, ni comme une situation insurmontable.
Ces enseignants considèrent semble-il, que ces enfants font partie intégrante des élèves scolarisés et que par conséquent, bien qu'ils aient des besoins particuliers, ils doivent les accepter et les aider comme tout autre élève. Cette réaction est difficilement explicable mais pourrait l'être par le fait qu'aucune directive n'existe concernant ces élèves, comme cela a été expliqué dans notre cadre contextuel. Ainsi, les enseignants n'ont simplement pas le choix et se doivent d'accueillir cet élève comme tout autre élève.

Une enseignante que nous avons interviewé et qui a déjà 20 ans d'expérience, nous a expliqué avoir rencontré près d'une vingtaine d'élèves hyperactifs au cours de sa carrière.

Ce chiffre semble exorbitant du fait que la plupart des enseignants que nous avons interviewés n'ont rencontré qu'entre un et cinq élèves hyperactifs au cours de leur carrière, même les plus expérimentés. Cette enseignante explique ce chiffre de la façon suivante : Selon elle, il y aurait bien plus d'élèves diagnostiqués hyperactifs si les enseignants conseillaient plus souvent de faire des tests. « Je demande souvent quand même aux parents d'aller faire des tests et c'est chaque fois dans le mil » (Annexe III), nous dit-elle. Cette professionnelle explique également avoir l'impression que lorsqu'un élève dérange et est agité en classe, les enseignants ont bien plus tendance à proposer aux parents de procéder à des tests alors que lorsqu'un élève a simplement des difficultés mais qu'il ne dérange pas, ils ont plutôt tendance à dire qu'il a atteint ses limites en terme de capacité, ce avec quoi cette institutrice n'est pas d'accord. D'après elle, il faudrait être plus attentifs à certains élèves qui rencontrent des difficultés et essayer de comprendre d'où viennent leurs blocages, afin de savoir si le problème ne se situe pas au delà des questions de capacité. Leurs problèmes se révèlent alors souvent être liés au trouble de l'hyperactivité. D'après elle, « il y en aurait bien plus qui auraient besoin de faire un test pour voir » (cf. Annexe III).

Cet exemple prouve qu'il est important d'être attentif aux élèves et à leurs difficultés, mais il démontre aussi, une fois encore, à quel point il est primordial de connaitre les symptômes de ce trouble. Sans ces connaissances, il devient tout à fait impossible de dépister ces élèves et de répondre à leurs besoins.

2.2. Emotions des enseignants face à l'élève hyperactif et à la situation

Ce tableau nous présente les émotions ressenties par les enseignants, regroupées par familles d'émotions, comme vu dans le cadre conceptuel de cette recherche compréhensive.

Tableau 10 : Emotions face à l'élève et à la situation

		Sentiments négatifs					Sentiments positifs	
		Tristesse	Colère	Peur	Honte	Dégout	Amour	Plaisir
	Total	**32**	**25**	**6**	**5**	**1**	**23**	**10**
Formation	LME	14	9	2	1	0	9	4
	EPed	13	14	4	4	1	12	5
	Autre	5	2	0	0	0	2	10
Expérience	1 à 10 ans	14	9	2	1	0	9	4
	11 à 20 ans	9	8	3	3	1	8	4
	21 ans et plus	9	8	1	1	0	6	2

De manière générale, les émotions ressenties par les enseignants face aux élèves sont plutôt négatives. Elles ont toutes été regroupées par famille. De cette manière, nous retrouvons sept familles d'émotions dont cinq négatives. Ces sentiments négatifs représentent près de 70% de ceux qui ont été mentionnés. Les plus souvent cités sont la frustration, l'agacement, la colère, la déception et le désarroi (cf. Annexe IV). Toutefois, bien que la famille « colère » soit représentée de façon plutôt importante (25 fois), grâce au regroupement des sentiments, nous constatons que les émotions dominantes parmi les professionnels interrogés sont des sentiments de tristesse.

Notons également que la peur et la honte apparaissent un certain nombre de fois. En ce qui concerne le mépris, cette famille n'apparait qu'une seule fois et n'est pas directement liée à un élève. En effet, le sentiment de mépris ressentis par l'enseignant est envers les parents de l'élève « qui refusent le diagnostique, refusent de voir ce qui se passe en classe et la souffrance de l'enfant, la difficulté de gérer la classe et l'impact que ça a sur les autres élèves » (cf. Annexe III).

Cette palette d'émotions peut, s'expliquer par le fait que d'avoir des enfants hyperactifs en classe n'est pas une situation évidente. L'élève, lorsqu'il présente des symptômes d'hyperactivité, est difficile à gérer, perturbe et dérange ses camarades. Il s'agit donc d'une source de stress pour l'enseignant qui chaque matin, sait qu'il devra affronter cet élève. Bien souvent l'élève rencontre aussi de nombreuses difficultés scolaires. L'enseignant doit alors s'adapter, mettre des moyens en place ou encore réaliser des entretiens (avec les parents, les psychologues, le SMP, etc.), ce qui implique inévitablement beaucoup de temps et d'énergie. En effet, il s'agit d'un investissement personnel supplémentaire à fournir. Pour certains, cette situation relève presque d'une bataille à gagner, ils semblent être investis d'une mission. Les raisons d'une telle persévérance, peut s'expliquer d'une part par le fait que certains enseignants pensent pouvoir "sauver le monde" et réussir à venir en aide à tous les enfants et d'autres part, parce que ces élèves sont attachants.
De la sorte, lorsque ces enseignants ont la sensation de ne plus être en mesure de d'aider l'élève, ils ressentent parfois du désarroi, de la frustration voir du désespoir pour certains.
Plusieurs enseignants nous ont expliqué que ces enfants étaient tout à fait touchants, de la sorte, ils se sentent concernés et ressentent l'envie de leur venir en aide et de faire tout ce qui est en leur pouvoir pour cela. Soulignons que parfois, il est probable que ces sentiments soient aussi liés à soi-même. C'est-à-dire que la frustration, par exemple, peut être ressentie lorsque le besoin de "faire plus" parait tandis que l'impression de ne pas y parvenir fait surface. Dans ce cas là, l'élève ne s'avère pas être la cause de ce sentiment, il s'agirait plutôt de celle de l'enseignant qui ne peut se résoudre à "lâcher prise" » ou à faire le deuil du fait qu'il ne peut pas aider tous les enfants et surmonter tous les obstacles rencontrés, toutefois, celui-ci peut tout de même être lié aux sentiments d'affection des enseignants envers leur élèves.
En revanche, d'autres enseignants plus fatigués ont l'impression d'avoir tout essayé, et lâchent un peu prise en se disant qu'il n'est pas possible de s'occuper et de ne se consacrer qu'à eux, que les autres enfants de la classe méritent eux aussi un part de leur attention.

En ce qui concerne les émotions plutôt positives évoquées par les enseignants interrogés, nous constatons que l'amour et le plaisir sont les deux seules familles présentent. La plus importante étant l'amour, dont les différents sentiments composant cette famille apparaissent 23 fois. Ces sentiments positifs sont mentionnés par deux tiers des professionnels interviewés. En effet, ils portent une grande affection à ces enfants, car ils les trouvent attachants (cf. Annexe III). Près de la moitié mentionne la compassion qu'ils ressentent du fait qu'ils disent percevoir la souffrance de ces élèves. Quelques uns également, ont ressenti du bonheur, de la fierté ou encore de la gratitude (cf. Annexe IV). Ces résultats démontrent que bien que ces élèves se montrent parfois agaçants et génèrent souvent des sentiments

de frustration ou de désarroi chez ces enseignants, ils sont la plupart du temps, appréciés d'eux. Quelques uns, nous ont même dit avoir ressenti du bonheur, de la fierté ou encore de la gratitude face à ces élèves. Néanmoins, cette expérience a été extrêmement riche et positive pour certains en ce sens que quelques enseignants nous ont dit recevoir encore, après des années, la visite d'anciens élèves hyperactifs, ce qui est très gratifiant et leur prouve finalement, qu'ils ont réussi à aider ces élèves, ou du moins leur en donner le sentiment.

Ces sentiments sont positifs, mais ont-ils leur place dans un milieu professionnel ? Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre *Pratiques professionnelles*, le métier d'enseignant est un métier de l'humain. De la sorte il semble difficile voire impossible d'exercer ce métier en écartant tout aspect émotionnel. Mieux encore, il est nécessaire afin de permettre à l'enseignant de créer ce que Cifali nomme le lien éducatif (1994, cité par Perrenoud 1999, p. 144), un lieu complexe que tout enseignant se nécessite d'établir, car une attitude « désengagée se paie cher au plan pédagogique. » (Perrenoud, 1999, p. 145) Toutefois, il est primordial de ne pas se laisser envahir par ses sentiment aussi positifs soient-ils ou aussi forts soient-ils (colère, désespoir, etc.). Il est indispensable de les contrôler, car des réactions vives peuvent, comme cela a été expliqué dans le sous-chapitre *émotions*, avoir des conséquences fâcheuses et nuire à la relation maitre-élève. Or, une relation de confiance enseignant-élève est indispensable à une vie scolaire sereine. De ce fait, le contrôle de ces émotions permet de limiter les dégâts et pour cela, il est important d'y consacrer un temps de réflexion, de se donner le temps de la méta émotion (Lafortune in Lafortune et al., 2005).

Finalement, rappelons que nos sentiments sont un moteur pour nos actions, ainsi, des sentiments positifs liés à la réussite d'en élève en difficulté, par exemple, peuvent être une source de motivation pour les enseignants.

Enfin, notons tout de même que très peu d'enseignants disent avoir craqué, ou du moins pas devant leurs élèves. Ils semblent conscients de l'importance de la maitrise de leurs émotions, mais aussi de leurs propres limites. Cependant, aucune n'a expliqué prendre du temps pour réfléchir à leur réactions, bien qu'ils en prennent pour souffler et prendre du recule par rapport à la situation (cf. Annexe III).

Remarquons toutefois que tous les enseignants sans exception ont géré leur sentiments en en faisant par à leurs collègues notamment, ce qui est une excellente initiative, car tout à fait salutaire. Ils cherchaient une oreille attentive, mais comme nous l'avons explicité dans la partie émotions de notre cadre théorique, ce partage social d'émotions permet surtout d'atténuer l'impacte des évènements traumatisants (cf. Annexe III).

2.3. Synthèse de la seconde partie

Ce que nous pouvons retenir de cette deuxième partie d'analyse est le fait que ressentir des émotions négatives vis-à-vis des élèves TDA/H semble être courant mais est également compréhensible. Ces émotions sont très variées (cf. Annexe IV) et nous constatons tout de même que bien que minoritaires, les émotions positives sont évoquées dans le témoignage des enseignants. Au final, nous remarquons qu'une grande partie des enseignants gardent un bon souvenir de leurs élèves hyperactifs. En effet, bien qu'ils aient vécu des moments difficiles, ces élèves étaient pour eux tout à fait attachants.

Ainsi, les émotions ressenties tout au long d'une carrière, d'une année scolaire où au fil des situations rencontrées sont tout aussi variées qu'intenses. L'essentiel est d'être en mesure de les analyser pour pouvoir les maitriser, car comme nous venons de l'expliquer, un manque de contrôle peut s'avérer destructeur. Cette maitrise essentielle l'est d'ailleurs dans toute situation et pas uniquement avec un élève hyperactif, car les émotions mentionnées précédemment peuvent également être ressenties face à d'autres enfants.

3. Analyse de la troisième partie : Les élèves

Dans ce sous-chapitre, nous aborderons en premier lieu le thème des élèves et plus précisément la compréhension de ceux-ci. En second lieu, nous approfondirons la question de la gestion de ces derniers.

3.1. Compréhension des élèves.

Voici un tableau récapitulatif résumant plus clairement l'avis des enseignants interrogés sur leur compréhension des élèves.

Tableau 11 : Compréhension des élèves

		Compréhension des élèves		
		Oui	Non	Pense qu'ils ne peuvent pas être compris
	Total : /15	**10**	**3**	**3**
Formation	LME /5	2	1	2
	EPed /8	8	1	0
	Autre /2	0	1	1
Expérience	1 à 10 ans /5	2	1	2
	11 à 20 ans /5	4	1	1
	21 ans et plus /5	4	3	0

Nous pouvons constater, d'après les résultats obtenus que deux tiers des enseignants interrogés disent comprendre ces élèves (cf. Annexe III). Quant au tiers restant, il se partage à parts égales ; certains disent ne pas les avoir compris, tandis que les autres pensent qu'ils ne peuvent simplement pas être compris.

Il semble que les enseignants comprennent principalement le fonctionnement et les mécanismes de ces élèves plutôt que leur façon d'être (intérieure) à proprement parler. Par

exemple, un grand nombre d'enseignants dit savoir reconnaitre les moments où l'élève a pris son médicament. Cela nous montre qu'ils connaissent effectivement leurs élèves dans leur conduite et leur fonctionnement, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils les comprennent. En effet, il y a une grande différence entre, comprendre leur fonctionnement et les comprendre eux, réellement.

Nous verrons à travers les réponses des enseignants, comment ils interprètent le fait de comprendre ou non leur(s) élève(s) hyperactif(s). Voici quelques réponses d'enseignants (cf. Annexe III) :

Une première enseignante nous a dit avoir réussi à les comprendre, « et même à les faire progresser dans leurs apprentissages ».

Une deuxième enseignante nous a fait part du fait que ce sont des enfants pouvant très vite tourner, mais qu'en observant et en anticipant, on apprend à les comprendre. Pour exemple, Cette enseignante dit : « il arrive à 8h05 le matin, on sait déjà si ça va bien se passer ou pas ».

Une troisième enseignante, nous explique comment elle les comprend, voici sa réponse à la question « pensez-vous avoir compris vos élèves hyperactifs ? : « Oui, puisque je suis arrivée un petit peu à faire un petit bout de chemin avec eux pis à ce qu'ils puissent continuer sans redoubler je pense que oui ». Elle ajoute qu' « il faut essayer peut-être de leur donner moins de travail, privilégier la qualité par rapport à la quantité, peut-être adapter ses exigences ».

Ce que nous relevons clairement à travers ces différents témoignages, c'est que tous, expriment des idées en rapport avec le fonctionnement de ces élèves, leur réussite scolaire ainsi que les comportements à adopter avec eux, et ne procèdent donc pas à l'explication du sentiment interne de l'élève. Notons que cela n'est pas surprenant, puisque nous savons tous qu'il est difficile de se mettre à la place d'un élève hyperactif, qui ne parvient souvent pas à se comprendre lui-même, puisqu'il n'a pas le contrôle sur ses comportements. A ce sujet, une enseignante nous explique que souvent, dans un moment calme, l'élève promet de bien travailler, de ne pas déranger et quelques minutes après il fait tout à fait le contraire de ce qu'il avait promis ; pas par mauvaise volonté, mais tout simplement parce qu'il perd le contrôle (cf. Annexe III).

Les résultats obtenus découlent certainement dû fait que les enseignants n'ont pas interprété la question dans le sens où elle avait été posée. En effet, quand ils affirment comprendre

leurs élèves TDA/H, ils mentionnent leur souffrance, leurs absences ou encore leurs besoins. Or, ce que nous cherchions à connaitre touchait davantage au fait de comprendre ce que les élèves comprenaient de la situation ou de leur trouble et leurs réactions. La question formulée différemment aurait éventuellement pu nous apporter ces éléments de réponse.

De ce fait, nous en sommes venues à la conclusion qu'il est difficile de comprendre un élève TDA/H, en revanche, il est possible de comprendre des états, de connaitre certaines réaction et manifestations du trouble chez ces élèves, ainsi que leurs besoins scolaires ce qui est, finalement davantage important pour un enseignant.

3.2. Gestion des élèves

Le tableau 12 présente les types de difficultés rencontrées par les enseignants lorsqu'ils ont eu un élève hyperactif dans leur classe.

Tableau 12 : Gestion difficile

		Gestion difficile ?			
		Oui			Non
		Gestion du comportement de l'élève	Gestion des apprentissages	Gestion de la classe et impact sur les autres élèves	
	Total /15 :	**14/15**	**10/15**	**7/15**	**0/15**
Formation	LME /5	4/5	4/5	1/5	0/5
	EPed /8	8/8	4/8	5/8	0/8
	Autre /2	2/2	2/2	1/2	0/2
Expérience	1 à 10 ans /5	4/5	4/5	1/4	0/5
	11 à 20 ans /5	5/5	2/5	4/5	0/5
	21 ans et plus /5	5/5	4/5	2/5	0/5

Dans ce tableau, nous constatons que la totalité des enseignants, a répondu positivement à la question de savoir si les élèves hyperactifs étaient plus difficiles à gérer que les autres, et ont tous expliqué quel aspect posait problème lorsqu'ils avaient un élève TDA/H dans leur classe. En effet, la totalité des enseignants interviewés trouvent que la gestion d'élèves hyperactifs est plus ardue que celle d'enfants dits ordinaires, puisqu'aucun d'entre eux n'a répondu négativement à la question posée. Ils mentionnent d'ailleurs trois principaux aspects pour détailler ces problèmes de discipline : la gestion du comportement de l'élève, la gestion des apprentissages et enfin celui des autres élèves de la classe. Pour la grande majorité, les enseignants trouvent la gestion d'élèves hyperactifs plus difficile principalement en ce qui concerne le comportement et la discipline.

Par ailleurs, deux tiers d'entre eux évoquent la difficulté de gérer les apprentissages de ces élèves qui ont de la peine à rentrer dans une tâche, et d'autant plus de peine à y rester. De

la sorte, l'élève ne parvient pas à apprendre et à travailler les notions enseignées comme ses camarades, ce qui pose d'ailleurs la question des rythmes d'apprentissages.
Enfin, au fil de leurs réponses, la moitié des instituteurs environ, aborde la question de la gestion des autres enfants de la classe. Ils relèvent par exemple le fait que l'enfant hyperactif les dérange dans leur travail, ou encore, que certains peuvent ressentir un sentiment d'injustice en voyant que l'enseignant est bien plus tolérant avec ce camarade, qui pourtant dérange tant.

D'autres enseignants encore, trouvent ces élèves plus difficiles à gérer lorsque leur comportement a un impact sur le reste de la classe, certains enfants sont agités mais « dans leur bulle » (cf. Annexe III), ce qui ne dérangerait donc pas nécessairement le reste de la classe. Toutefois, selon les professionnels interviewés et comme évoqué dans le cadre théorique de ce travail, le cas de figure qui semble être le plus courant est celui d'élèves qui, par leur agitation, dérangent toute la classe, et agacent les autres. L'élève TDA/H deviendrait ainsi bien souvent un bouc émissaire dans de nombreux cas (cf. Annexe III).

De plus, les enseignants nous expliquent que puisque les élèves atteints de TDA/H requièrent une trop grande attention, l'enseignant ne peut pas s'occuper des autres élèves ; cela a pour effet de péjorer le climat de classe, car l'élève hyperactif accaparant toute l'attention de l'enseignant, le reste de la classe ne reçoit ni l'attention dont elle a besoin, ni l'aide nécessaire à sa progression dans les apprentissages. De plus, il arrive que l'enseignant rappelle certains élèves à l'ordre et non pas l'élève hyperactif, qui lui dérange davantage. La classe peut donc ressentir un fort sentiment d'injustice et de délaissement qui peut également se répercuter sur l'élève hyperactif, considéré seul responsable de cette situation. Afin de remédier à ce type de situation, certains enseignants nous expliquent qu'ils discutent avec les autres élèves de la classe, afin que ceux-ci prennent conscience de la situation et comprennent les raisons d'une attention si particulière pour l'élève hyperactif et que par la même occasion, ils soient plus tolérants vis-à-vis de celui-ci (cf. Annexe IV).

3.3. Synthèse de la troisième partie

Ce que nous pouvons retenir de cette troisième partie d'analyse, est le fait que les enseignants comprennent leurs élèves TDA/H dans une certaine mesure, mais que celle-ci, comme expliqué précédemment, est suffisante pour apporter l'aide nécessaire à son bon fonctionnement, et afin de leur permettre de progresser dans leurs apprentissages ; ce qui est le but premier d'un enseignant.

Evidemment, il subsiste toujours une part de frustration lorsque l'élève promet un certain comportement et ne respecte pas sa promesse, toutefois, cela fait partie de leur trouble. Il faut donc apprendre à l'accepter et comprendre que, toutes ses réactions ne sont pas compréhensibles, en revanche, il est possible de cerner les moments où l'élève se contrôle ou non et d'avoir ainsi, un certain contrôle sur les comportements de l'élève. C'est-à-dire qu'au moment où l'on sent que l'élève ne se contrôle plus, il est sage de l'envoyer dans une autre classe, de lui donner la possibilité de faire un tour pour lui permettre de s'extérioriser ou pratiquer éventuellement un rituel d'apaisement.

Pour ce qui est de la gestion de ces élèves, gardons à l'esprit qu'un enfant hyperactif ne peut se contrôler et qu'il est donc usuel qu'ils posent plus de problèmes, principalement au niveau du comportement, que les autres élèves dits ordinaire. De la sorte, il est important de se montrer plus tolérants avec eux.

Toutefois, n'oublions pas que les autres élèves de la classe ne comprennent pas nécessairement la différence de traitement à l'égard de l'élève hyperactif. Subséquemment, il est capital de le leur expliquer. Notons néanmoins, qu'il est préférable de le faire lorsque l'élève concerné est absent, afin d'éviter de le "montrer du doigt", ce qui pourrait créer en lui un malaise et aurait un effet négatif sur l'estime qu'il a de lui-même (cf. Annexe III).

4. Analyse de la quatrième partie : Les pratiques professionnelles

Dans ce sous-chapitre, nous tenterons d'analyser et de mettre en lumière la mesure dans laquelle les enseignants se sont adaptés face à des élèves hyperactifs, ensuite, nous préciserons les mesures particulières prises par certains de ces enseignants. Puis, nous évoquerons la question des effets constatés de ceux-ci par les enseignants. Enfin, nous aborderons la question des moyens utilisés par les instituteurs pour gérer et faire face à ces élèves, à savoir l'aide extérieure, les recherches ainsi que l'analyse de pratique.

4.1. Adaptation, mesures et effets constatés

Ici, nous abordons la question de l'adaptation de l'enseignant et de ses pratiques professionnelles, des mesures particulières prises pour gérer les élèves hyperactifs et enfin des effets constatés grâce à celles-ci.

Tableau 13 : Adaptation, mesures et effets constatés

		Adaptation, modification des pratiques professionnelles?		Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour les élèves hyperactifs.		Effets constatés ?	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	Total /15 :	**15/15**	**0/15**	**5/15**	**10/15**	**8/15**	**7/15**
Formation	LME /5	5/5	0/5	3/5	2/5	2/5	3/5
	EPed /8	8/8	0/8	1/8	7/8	4/8	4/8
	Autre /2	2/2	0/2	1/2	1/2	2/2	0/2
Expérience	1 à 10 ans /5	5/5	0/5	3/5	2/5	2/5	3/5
	11 à 20 ans /5	5/5	0/5	1/5	4/5	4/5	1/5
	21 ans et plus /5	5/5	0/5	1/5	4/5	2/5	3/5

Au travers des différents entretiens menés, nous avons pu constater que presque tous les enseignants déclarent adapter leurs pratiques professionnelles. Toutefois, les modifications apportées l'ont été à des niveaux et des degrés tout à fait différents selon les enseignants.
En effet, tous ont affirmé faire en sorte d'aider les élèves TDA/H au mieux, que ce soit par une attention plus soutenue, par une baisse des attentes en terme de quantité de travail ou encore, au niveau du temps accordé à certaines tâches. Mais certains enseignants ont mis en place de nouveaux dispositifs prévus pour les élèves hyperactifs plus particulièrement. La seconde partie du tableau apporte quelques précisions concernant les modifications des pratiques professionnelles des enseignants, la première partie ne mettant en avant que le nombre d'enseignants ayant procédés à des adaptations.

En ce qui concerne l'adaptation du travail scolaire aux capacités de l'élève hyperactif, Sauvé nous explique que si l'enfant s'investi dans ses travaux et fait du mieux qu'il peut, il faut se montrer *« flexible et tolérant sur d'autres aspects moins importants de son travail »* (2000, p.54). Il faut donc se montrer plus souple sur certains aspects tels que le temps accordé à la réalisation des tâches. Et surtout, si l'élève progresse, dans ses résultats comme dans son comportement, il faut lui montrer notre contentement de manière expressive et l'encourager à s'investir dans son travail et ses apprentissages.

Toujours dans les adaptations mais pour ce qui est de la discipline en classe, pour ces élèves, les professionnels interviewés se montrent également davantage tolérants avec eux. Bien qu'ils doivent, selon eux, tout de même respecter un certain cadre du fait qu'ils soient en ordinaire (cf. Annexe III). Cette affirmation qui semble de prime abord contradictoire, a plusieurs explications. Le cadre est bel et bien toujours présent, il est simplement plus souple pour ces élèves, ce qui démontre une reconnaissance de leur trouble. Cependant, étant en ordinaire, la notion de norme reste présente et les enfants bien que bénéficiant de certains aménagement ne peuvent donc pas sortir de ce cadre. Ils doivent tout de même tenter de l'intégrer. Cette notion de norme devient d'autant plus importante lorsqu'il s'agit de grands degrés. En effet, en 6P, les attentes sont claires et les objectifs à attendre sont nombreux pour permettre une bonne entrée au cycle où la tolérance sera moindre. Ainsi, les élèves doivent, eux aussi, adopter des stratégies pour se contenir et ne pas déranger leurs camarades.

Maintenant, en ce qui concerne les mesures particulières, l'un des objectifs de notre travail de recherche était notamment de mettre en lumière ce que les enseignants avaient réellement mis en place et plus particulièrement pour ces élèves afin d'être en mesure de les gérer mais aussi de leur venir en aide.

En effet, nous avons pu constater que de nombreux enseignants mettaient en place différents dispositifs ou rituels destinés à poser un cadre général qui permettrait ainsi de gérer la discipline et le comportement en classe. Toutefois, un certain nombre de ces méthodes faisaient souvent déjà partie intégrante des pratiques professionnelles de ces enseignants. Par conséquent, elles étaient déjà en vigueur et valables pour l'ensemble de la classe et non pas uniquement pour l'élève hyperactif. Plusieurs des interviewés ont mentionné l'exemple du programme de la journée qui est affiché au tableau et donne de cette manière une certaine stabilité et, par conséquent, un cadre et un sentiment de sécurité qui rassure les élèves TDA/H. Ce besoin de stabilité est primordial pour des enfants et il est d'autant plus important pour des enfants hyperactifs souvent sensibles au changement. Cependant, mentionnons le fait que l'élément le plus souvent évoqué, est le fait d'avoir des entretiens réguliers avec les parents. Il s'agit d'une pratique très courante et facilement utilisée par les enseignants, mais n'est pas spécifique aux enfants TDA/H. Elle peut, ou plutôt doit être mise en place pour tout élève rencontrant des difficultés particulières.

A ce propos, nous pensons qu'il est primordial que les adultes entourant l'enfant hyperactif coopèrent. En effet, comme il a été explicité dans le cadre théorique, le fait d'avoir des contacts réguliers avec les parents de l'enfant est essentiel, car cela le rassure, lui montre qu'il est reconnu, soutenu et qu'un cadre très clair est posé. Sauvé explique que : « *l'ensemble de vos comportement l'informe et témoigne de la considération que vous avez pour lui* » (2000, p.62). En travaillant de paire avec les parents, il lui est démontré qu'il est pris en considération et que seul sont bien-être importe.
De plus, Sauvé ajoute qu'il faut « *établir une cohérence et maintenir les même exigences aussi bien à l'école qu'à la maison* » (Sauvé, 2000, p.56) afin de rassurer l'enfant et lui offrir l'encadrement nécessaire à a son épanouissement et son bien-être. Ce qui démontre bien, une fois encore, l'importance d'un partenariat entre parents et enseignant.

Nous avons donc pu nous apercevoir que certains enseignants mettaient en place des mesures telles que : des rendez-vous réguliers avec les parents, des entretiens avec les psychologues, que parfois ils mettaient en place des dispositifs permettant à l'élève de bouger etc., mais un certain nombre d'enseignant n'hésite pas tout simplement à recadrer et faire travailler l'élève hyperactif à côté d'eux. Ils se montrent beaucoup plus attentifs à ces élèves et gardent toujours un œil sur eux.
Nous aimerions tout de même souligner ici, que les enseignants voulaient principalement nous signifier, que ces enfants ont un besoin primordial de cadre et d'une constante attention. Attention toutefois à ne pas confondre attention et surveillance, ce qui reviendrait à dire qu'il n'est pas possible de faire confiance à ces élèves, ce qui est totalement différent. Il

est tout à fait possible de leur faire confiance, sans pour autant oublier que se sont des élèves qui nécessitent une attention particulière, ils restent des élèves hyperactifs ne pouvant toujours se maîtriser, ils peuvent partir ailleurs et perdre énormément de temps en plus de celui qu'ils perdent déjà de par leur difficulté de concentration et de centration sur une tâche (cf. Annexe III).

A ce sujet, dans l'ouvrage Apprivoiser *l'hyperactivité et le déficit de l'attention,* Sauvé aborde brièvement la question de la vie scolaire d'un enfant hyperactif. Elle nous explique que le déficit attentionnel de l'enfant hyperactif lui cause des difficultés de concentration, notamment lorsque celui-ci doit se mettre au travail, ainsi que des problèmes d'organisation de son travail. L'élève a besoin de l'assistance des adultes pour parvenir à se concentrer et s'organiser. Sauvé propose donc pour cela, d'anticiper les moments d'inattention de l'enfant en réduisant au minimum ce qui pourraient le distraire. Ceci afin de l'aider au mieux à entrer dans une tâche. Il s'agit d'ailleurs de l'un des moyens évoqués au cours de nos entretiens. Toutefois, l'enfant peut avoir besoin « d'activer une partie de son corps pour maintenir son attention et rester éveillé : balancer une jambe, tripoter une balle spongieuse, … » (Sauvé, 2000, p.56). La balle spongieuse ou antistress constitue d'ailleurs de l'un des moyens qui avait été mis en place par l'un des enseignants interviewé (cf. Annexe III). Il ne faut donc pas hésiter à laisser l'enfant TDA/H dépenser son trop-plein d'énergie tant qu'il reste centré sur son travail. En effet, « Il dépense beaucoup d'énergie à suivre les exigences du milieu scolaire » (Sauvé, 2000, p.53), ce qui est très difficile pour lui.

De plus, l'élève hyperactif se retrouve souvent confronté à ses propres échecs et des déceptions ce qui peut potentiellement le démotiver et lui faire perdre confiance en lui et en ses capacités. A partir de là, « il devient donc nécessaire de le guider dans ses matières scolaires vers des expériences gratifiantes » (Sauvé, 2000, p.54), ce qui l'aidera à créer chez lui une fierté légitime et « le développement d'une image plus positive de lui-même [qui] va diminuer sa peur de l'échec. » (Sauvé, 2000, p.54). De ce fait, il est important d'aider l'élève en lui proposant des expériences positives, en le guidant et en le soutenant. Il est donc indispensable d'étudier et de définir auparavant les difficultés, les forces et les besoins de l'élève.

Pour ce qui est donc des mesures particulières, nous avons pu constater que le tiers des enseignants que nous avons questionnés, a pris des mesures exclusivement pour ces élèves, telles que les encourager très vivement et tenter de leur redonner confiance, de mettre en place l'utilisation d'un cahier de comportement et/ou un cahier de communication maison – école, imaginer des stratégies pour qu'il puisse avancer dans ses apprentissages,

comme lui donner des activités de manipulation à réaliser plutôt que des activités écrites. Les enseignants mènent également des entretiens avec les psychologues, donne la possibilité à l'enfant de bouger lorsqu'il faut transmettre des messages dans l'école, voire même de les faire courir dans le couloir pour leur permettre de souffler si besoin (cf. Annexe III).
Seuls quelques enseignants mettent en place des aménagements en classe comme par exemple, ne pas avoir trop d'affiches aux murs, choisir l'emplacement de l'élève dans la classe de façon stratégique pour qu'il ne soit pas trop parasité (pas trop près de la fenêtre pour ne pas être tenté de regarder ce qui se passe à l'extérieur, ou proche de la porte et des élèves qui vont aux toilettes). D'autres, imposent soit plus de règles, soit tolèrent plus : « au niveau du comportement, je n'imposais pas réellement, je donnais des choix, négociait ». « Les règles étaient les mêmes pour tous, avec certaines adaptation pour lui », un autre enseignant leur laisse moins de liberté, il instaure des règles plus strictes, beaucoup plus précises et définies pour tous les aspects de la vie en classe (rangements, aller aux toilettes, prise de parole, pour se déplacer etc.) et des systèmes d'avertissement (mise un place un signe avec l'élève : quand il sentait qu'il n'arrivait plus à tenir, il pouvait sortir de la classe un moment pour se défouler, sans perturber les autres élèves). Un autre encore utilisait une minuterie qui aidait l'élève TDA/H à se concentrer lorsqu'il travaillait (cf. Annexe III).

Rappelons qu'il n'est question ici que des mesures uniquement destinées aux élèves hyperactifs et à leur gestion et non à toute la classe. En effet, nous distinguons les deux, car certains enseignants interviewés déclarent avoir mis en place des outils, des dispositifs ou des rituels afin de gérer la discipline (p. ex. afficher le programme de la semaine, le système de punaises, etc.), mais plusieurs ont mis ces moyens en place pour l'ensemble de la classe, comme ils l'auraient fait pour n'importe quelle autre classe et non pas seulement pour les élèves hyperactifs.

A présent, abordons la question des effets constatés par la mise en place de ces mesures particulières.
Mais tout d'abord, rappelons que les améliorations dues aux dispositifs mis en place en classe ne sont pas en lien direct avec le tableau précédent concernant les moyens mis en place pour l'enfant hyperactif en particulier. Ici, il est question de dispositifs quels qu'ils soient, qu'ils soient mis sur pied pour l'ensemble de la classe ou non.

Les enseignants n'ont pas tous observé les effets escomptés des moyens mis en place. Néanmoins, la moitié, soit huit d'entre eux, affirment tout de même avoir remarqué certaines améliorations. Parmi ces huit enseignants, la moitié d'entre eux, a suivi les études

pédagogiques et a donc un plus grand nombre d'années d'expérience, ce qui représente la moitié des d'enseignants provenant de cette formation, contre seulement deux enseignants issus de la LME. Quant à ceux issus d'autres formations, elles ont toutes deux observé des changements positifs.
Nous devons peut-être ce résultat au fait que les enseignants issus des études pédagogiques ont, grâce à leurs années d'expérience, essayé différents moyens. En revanche, le fait que seuls deux enseignants sur cinq issus de la LME aient constaté des améliorations, peut s'expliquer par la simple et bonne raison qu'ils n'ont pas encore acquis l'expérience suffisante pour mettre en place des dispositifs plus adéquats ou du moins plus efficaces. Soulignons toutefois, que cela n'est encore une fois, qu'une hypothèse et que, bien entendu, un enseignant, même dans sa première année d'enseignement, peut tout à fait apporter des adaptations judicieuses à son enseignement pour aider ces élèves et obtenir des résultats positifs.

En ce qui concerne les enseignants n'ayant pas remarqué d'améliorations particulières, plusieurs d'entre eux n'ont pas mis en place de dispositif particulier. En effet, ils estiment que les enfants ne peuvent se contrôler que dans une moindre mesure et qu'il n'y a donc pas réellement de solution si ce n'est le médicament, grâce auquel ils ont déjà pu observer des améliorations fulgurantes. L'un d'entre eux a donc expliqué que ce qui avait été mis en place par lui (demander à l'enfant comment il se sentait en arrivant en classe le matin), était plutôt destiné à connaitre l'élève, lui montrer qu'il était pris en considération et que son trouble était reconnu. Cette méthode a effectivement eu des effets positifs, mais principalement au niveau de la relation maître-élève, permettant alors qu'une certaine confiance s'installe et de vivre cette année scolaire de manière plus sereine. Par ailleurs, cela permettait à l'enseignant d'anticiper certaines réactions ou encore de se préparer à la journée qui l'attendait.

Quand à la question du lien entre le nombre d'années d'expérience et les résultats, nous constatons que le nombre d'enseignants à avoir mis en place des dispositifs particuliers baisse légèrement à mesure que le nombre d'années d'expérience augmente. Ainsi, les enseignants expérimentés mettent en place des dispositifs peut-être plus efficaces, mais dans une moindre mesure, contrairement aux moins expérimentés qui multiplient ces moyens mais semblent moins efficaces.

4.2. Aide, recherches et réflexions menées

Dans le tableau ci-dessous, nous évoquons les différents moyens qu'utilisent les enseignants afin de mieux comprendre le trouble de l'hyperactivité.

Tableau 14 : Aide, recherche et réflexions menées

		Aide extérieure ?	Recherches effectuées	Réflexion, analyse de pratique
	Total /15 :	**14/15**	**7/15**	**12/15**
Formation	LME /5	4/5	1/5	4/5
	EPed /8	8/8	4/8	6/8
	Autre /2	2/2	2/2	2/2
Expérience	1 à 10 ans /5	4/5	1/5	4/5
	11 à 20 ans /5	5/5	3/5	5/5
	21 ans et plus /5	5/5	3/5	3/5

Ce tableau nous montre que la quasi-totalité des enseignants interrogés, c'est-à-dire 14 d'entre eux, ont eu recours à de l'aide extérieur pour gérer ces élèves hyperactifs, c'est-à-dire à des collègues ou à d'autres professionnels de la santé.
Nous pouvons également relever que douze sur quinze des enseignants interviewés ont utilisé l'analyse de pratique comme outil pour apprendre à gérer les élèves TDA/H.
Enfin, près de la moitié d'entre eux déclarent avoir effectué des recherches ou des lectures personnelles, ce qui nous montre que le fait de se renseigner sur ce trouble n'est pas encore un automatisme pour tous. Nous pourrions penser que cela s'explique par le fait que les enseignants pensent avoir déjà passablement de connaissances à ce sujet et se sentent donc peut-être suffisamment compétents pour ne pas ressentir le besoin de réaliser des recherches ou des lectures.

Pourtant, la grande majorité des interviewés a déclaré ne pas avoir été préparés à avoir un élève hyperactif dans sa classe. Nous pourrions alors supposer que le facteur temps, peut en être la cause et/ou que cela ne fait simplement pas partie de leurs priorités du moment qu'ils parviennent à gérer l'élève TDA/H, et qu'il ne dérange pas ses camarades. A ce propos, l'une des maîtresse interviewé nous signale: « Pour vous dire la vérité, moi ma vie

est bien chargée, j'ai des enfants en bas âge. Moi ma priorité es de gérer ma classe au mieux dans les apprentissages » (cf. Annexe III).

Il est également possible que les enseignants jugent ces recherches intéressantes, mais qu'elles ne peuvent constituer une réponse aux difficultés de gestion de leur classe. Il peut aussi s'agir du fait qu'ils ne considèrent pas que ces recherches fassent partie de leur rôle, mais plutôt de celui de l'institution qui serait de les former. De plus, certains enseignants ajoutent qu'ils doivent enseigner et « donner une réponse scolaire à leurs problèmes » (cf. Annexe III). La question de l'attribution de ce rôle, mais aussi celle de la formation (que nous aborderons d'ailleurs par la suite) se posent donc. A qui incombe la responsabilité de la formation ? Devons-nous nous former par nos propres moyens ? Car de toute évidence, la formation actuelle ne semble, d'après les enseignants interrogés, pas combler les besoins.

Pour terminer, nous avions soulevé le fait que la majorité des enseignants disent analyser leur pratique, ce qui est plutôt positif et important selon nous, puisque c'est celle-ci qui nous permet de revenir sur ce qui a été fait et donc de prendre le recul nécessaire, afin de se rendre compte de ses erreurs pour faire mieux par la suite, mais aussi de voir ce qui a bien fonctionné comme cela a été expliqué dans la troisième partie de notre cadre théorique.

4.3. Synthèse de la quatrième partie

Ainsi donc, de nombreux enseignants ont entrepris des démarches personnelles afin de connaitre ou de comprendre le trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, mais pour plusieurs d'entre eux, l'approfondissement de leur connaissances à ce sujet est soit couteux en terme de temps, soit ne fait pas partie de leurs priorités. D'autres encore estiment que cela ne fait pas partie de leur travail, du fait qu'ils doivent apporter une réponse scolaire aux difficultés de ces élèves, mais aussi du fait que selon eux, c'est l'Etat qui a la charge de former les enseignants. Pourtant, d'après les entretiens menés, aucun enseignant ne s'est dit avoir été préparé à l'accueil de ces élèves. Nous ne pouvons, de la sorte, que constater un manque évident dont personne ne semble prendre la responsabilité.

5. Analyse de la cinquième partie : La formation et le système scolaire

Dans cette dernière partie de notre analyse, nous traiterons la question de la formation et des formations suivies par les enseignants en lien avec le sujet de l'hyperactivité. Nous aborderons également la problématique du système scolaire, à savoir s'il est adapté à l'accueil d'élèves présentant le trouble de l'hyperactivité avec ou sans trouble de l'attention, pour quelles raisons et si non, quelles modifications pourrait-on y apporter.

5.1. Formation reçue

Ici, nous évoquons la question de la formation dans le domaine de l'hyperactivité, du système scolaire et des éventuelles modifications à apporter à celle-ci.

Tableau 15 : Formation reçue

		Formation dans le domaine			
		Oui			Non
		Formation initiale	Formation continue	Autre formation	
	Total /15 :	**1/15**	**4/15**	**3/15**	**7/15**
Formation	LME /5	0/5	1/5	1/5	3/5
	EPed /8	1/8	1/8	2/8	4/8
	Autre /2	0/2	2/2	0/2	0/2
Expérience	1 à 10ans /5	0/5	1/5	1/5	3/5
	11 à 20 ans /5	1/5	1/5	1/5	2/5
	21 et plus /5	0/5	2/5	1/5	2/5

Dans ce tableau, nous pouvons constater qu'une seule enseignante dit avoir suivi des cours traitant de l'hyperactivité durant sa formation initiale mais que cela n'était abordé que de façon extrêmement superficielle.

Seuls quatre professionnels sur les quinze questionnés ont suivi une formation continue et enfin trois seulement ont suivi une autre sorte de formation ou on eu l'occasion de s'informer sur ce trouble. Ce qui signifie que sept enseignants sur quinze ont volontairement suivi une formation ou une séance d'information sur ce trouble, soit la moitié de ceux que nous avons interviewés. Notons que les différentes formations suivies n'étaient pas forcément des formations continues. Certaines étaient des formations supplémentaires proposées aux enseignants intéressés ou d'autres étaient simplement des séances d'information sur le sujet. De plus, certaines de ces formations ne traitaient pas uniquement du trouble de l'hyperactivité, mais aussi d'autres troubles.

Lors de la lecture des données de notre dernier tableau, nous avons donc pu remarquer qu'au total, huit enseignants, soit plus de la moitié de l'échantillon n'ont jamais suivis de formation quelle qu'elle soit concernant le trouble de l'hyperactivité. Ce résultat nous a semblé quelque peu étonnant, car comme nous l'avons répété à plusieurs reprises, l'hyperactivité est un sujet de plus en plus discuté et médiatisé.
Néanmoins, notons que plusieurs enseignants ont dit vouloir suivre une formation par la suite, ce qui signifie qu'ils n'ont peut-être pas encore eu le temps, la possibilité ou que d'autres sujets leur paraissaient prioritaires. En effet, nous sommes conscientes qu'il existe de nombreuses formations continues et qu'il faille opérer des choix en fonction de ses besoins, sans oublier que l'enfant hyperactif n'est pas seul dans la classe. L'enseignant ne peut donc pas s'occuper uniquement des problèmes ou difficultés de l'enfant en question. Enfin, un enseignant ajoute également que les formations continuent ne sont pas toujours adaptées ou utiles selon lui.

Si nous regardons le tableau précédent, *Pratiques professionnelles :* Aide, recherche et réflexions menées, nous pouvons faire l'hypothèse que le fait de demander de l'aide extérieure ou d'effectuer des recherches sur le trouble du TDA/H suffit à rassurer et donner des pistes d'action à certains enseignants, puisque sept sur quinze n'ont suivi aucune formation mais ont demandé de l'aide et/ou ont fait des recherches sur ce trouble. Ainsi nous pourrions peut-être supposer qu'ils se sentaient suffisamment armés pour faire face à des élèves présentant le TDA/H, ou en tout cas, plus que dans d'autres domaines, puisqu'il est évident qu'il n'est pas possible de suivre toutes les formations. Toutefois, un certain nombre d'enseignants a entre 20 et 30 ans de carrière, ils auraient donc probablement eu les moyens de suivre une formation sur ce trouble. Mais encore une fois, ce trouble ne faisant pas partie de formations obligatoires ni de la formation initiale, l'approfondissement des connaissances des enseignants ne dépend finalement que de leurs priorités ou volonté. La

question qui subsiste alors est : sont-ils en mesure d'accueillir, de gérer, mais surtout de combler les besoins spécifiques d'élèves TDA/H ?

5.2. Système scolaire

Nous avons interrogé les enseignants en leur demandant leur avis à propos du système scolaire actuel. Nous souhaitions savoir s'ils le pensaient adapté ou non à l'accueil d'enfants hyperactifs. Le tableau 16 présente leurs opinions

Tableau 16 : Système scolaire

		Système scolaire adapté ?		
		Oui	Oui, si médicamenté	Non
	Total /15 :	**1/15**	**6/15**	**8/15**
Formation	LME /5	0/5	3/5	2/5
	EPed /8	1/8	3/8	4/8
	Autre /2	0/2	0/2	2/2
Expérience	1 à 10 ans /5	0/5	3/5	2/5
	11 à 20 ans /5	0/5	2/5	3/5
	21 ans et plus /5	1/5	1/5	3/5

Au travers de ce tableau, nous constatons que plus de la moitié des enseignants pensent que le système scolaire actuel n'est pas adapté à l'accueil d'élèves hyperactifs. En effet, huit sur quinze répondent « non » lorsque la question leur est posée.

Six enseignants sur quinze interviewés ont répondu que le système serait adapté à condition que l'enfant soit médicalisé ou qu'un certain nombre de dispositifs ou de moyens soient mis à disposition des enseignants ou soient installés dans la classe. Ainsi, quatorze enseignants pensent que le système scolaire ne convient pas tel qu'il est actuellement.

Les quatorze personnes questionnées voient d'ailleurs un certain nombre de modifications à apporter à ce système, afin que celui-ci soit propice à l'accueil d'enfants hyperactifs, lesquelles apparaitront dans le prochain tableau.

L'un des enseignants interrogé nous explique que le système se repose bien trop sur le bon vouloir des enseignants et qu'il ne fournit pas les moyens nécessaires pour gérer et combler les besoins spécifiques des enfants TDA/H. Il nous donne par ailleurs l'exemple d'un enfant pour qui l'école était devenue un enfer une année scolaire durant, alors que l'année suivante, tout était fonctionnel avec un autre enseignant. Le système scolaire, comme explicité dans le cadre contextuel de ce travail ne fournit aucun moyen ni aucune prescription en ce qui concerne les élèves hyperactifs, bien qu'ils posent davantage de problèmes et aient des besoins particuliers.
De la sorte, le système laisse le soin aux enseignants de gérer ces élèves comme ils l'entendent, que tout se passe bien ou non. Ce laisser faire nous semble incompréhensible, car des enseignants si peu formés et si peu outillés ne sont probablement pas armés ni aptes à fournir à ces élèves TDA/H ce dont ils ont besoin, ou du moins, seulement en partie et grâce à un investissement personnel et émotionnel considérable.

Pour terminer, une seule enseignante pense que le système est adapté. Il s'agit d'une enseignante qui a plus de 30 ans d'expérience derrière elle, ce qui peut expliquer cette réponse. Nous pensons que l'expérience y est pour beaucoup et que grâce à toutes ses années de carrière, elle a peut-être trouvé les moyens adaptés pour gérer et aider ces élèves. Toutefois, notons que cette enseignante a également proposé des modifications à apporter au système, ce qui veut bien dire quelle pense tout de même qu'il pouvait être mieux adapté.

5.3. Modifications à apporter au système scolaire actuel

Le tableau qui suit regroupe les différentes propositions de modifications données par les enseignants interviewés.

Tableau 17 : Modifications

		Effectif réduit	Une deuxième personne en classe	Aménagements institutionnels	Aménagement de l'espace	Sous médicament	Matériel moins scolaire	Avoir plus d'informations sur ces élèves	Groupes de travail
	Total /15 :	**11/15**	**9/15**	**9/15**	**4/15**	**3/15**	**3/15**	**3/15**	**1/5**
Formation	LME /5	3/5	2/5	2/5	1/5	3/5	0/5	0/5	0/5
	EPed /8	6/8	6/8	6/8	3/8	0/8	2/8	2/8	1/8
	Autre /2	2/2	1/2	1/2	0/2	0/2	1/2	1/2	0/2
Expérience	1 à 10 ans /5	3/5	2/5	2/5	1/5	3/5	0/5	0/5	0/5
	11 à 20 ans /5	5/5	4/5	5/5	2/5	0/5	0/5	2/5	0/5
	21 ans et plus /5	3/5	3/5	2/5	1/5	0/5	3/5	1/5	1/5

Pour créer ce tableau, nous avons regroupé les différentes modifications proposées par les enseignants (cf. Annexes III-IV) en huit catégories distinctes. Certaines étaient très clairement exprimées tels que « avoir un effectif réduit » ou « il faudrait être deux en classe », néanmoins, d'autres propositions étaient beaucoup moins aisées à classer, telles que : « les intégrer dans des petits groupes de bons élèves qui les tirent vers le haut » ; que l'on n'a pas pu intégrer à une autre catégorie et pour lesquelles nous avons donc, soit crée une catégorie regroupant plusieurs modifications du même ordre, soit créer une catégorie de plus.

Notons que la catégorie *aménagement institutionnels* comprend plusieurs mêmes propositions qui sont formulées de différentes manières telles que : « disposer de plus d'heures d'appui » ou « disposer de forces supplémentaires : aide de l'ECSP pour avoir des

moments en petit groupe » et dont l'idée principale est donc toujours le fait de bénéficier de plus d'heures d'appui. Ensuite, la catégorie *aménagements de l'espace* regroupe, elle, plusieurs modifications proposées par les enseignants telles que : « Diminuer au maximum le matériel sur leur pupitre pour ne pas être distraits » ou « avoir des lieux (classe de l'ECSP) pour aller faire autre chose, pour qu'il puisse souffler ». Puis, la catégorie *matériel moins scolaire* comprend plusieurs idées également, comme par exemple « proposer des thèmes moins scolaires » ou travailler avec du matériel « plus en rapport avec leur réalité, moins prétentieux, des moyens plus ludiques, moins traditionnels et scolaires. Des moyens informatiques ». Enfin, la catégorie *avoir plus d'informations sur ces élèves* regroupe le fait de bénéficier de « formations adaptées » ou que « les enseignants soient informés de ce genre de difficultés » (cf. Annexes III-IV).

Pour ce qui est des résultats de ce dernier tableau, la modification la plus souvent proposée, est réduire l'effectif des classes. Celle-ci a été mentionnée à onze reprises et est effectivement une modification qui serait envisageable. En effet, cela simplifierait beaucoup de paramètres, toutefois, nous savons que c'est une modification qui s'avère être très compliquée, cela demanderait toute une nouvelle organisation des classes et cela prendrait des années. La seconde modification proposée est celle d'être deux en classe. Celle-ci est réapparue neuf fois. Encore une fois, elle n'est pas très réaliste, car nous savons pertinemment qu'au niveau du budget, cela ne suivra pas. Toutefois, nous gardons cette idée en tête, car il y a des moments où cela est possible, c'est lorsqu'il y a une stagiaire en classe. De plus, notons qu'en France par exemple, certaines personnes viennent en classe un certain nombre d'heures dans la semaine, selon les besoins de l'élève et ne sont là que pour eux, cela veut dire qu'il existe déjà ce genre de procédé et qu'il faut donc garder espoir.

Neuf enseignants proposent des aménagements institutionnels, c'est-à-dire de disposer de forces supplémentaire et donc d'augmenter les heures d'appui à disposition, de faire travailler les élèves TDA/H plus souvent en petit groupe, ou encore d'avoir un personne à disposition qu'on pourrait appeler en cas de besoin. Tout cela, afin que ces élèves soient mieux pris en charge et puissent travailler de manière plus concentrée. Ceci bien sûr, pour consolider leurs apprentissages. Cette modification est, contrairement aux précédentes, tout à fait envisageable puisque des heures d'appui existent déjà, il suffirait de les augmenter. Bien sûr cela demande encore une fois, de l'organisation mais c'est une mise en place qui peut s'opérer.

Quatre enseignants proposent un aménagement de l'espace. Ces modifications sont, quant à elles, plus envisageables. En effet, déplacer les bureaux ou se montrer attentif à ce qui est

affiché sur les murs, sont des changements très simples et rapides à opérer, sachant que tout stimulus externe peut agiter l'élève TDA/H (cf. Annexe III-IV).

Une autre modification a été proposée à trois reprises, c'est l'idée qu'il y ait du matériel conçu pour ces élèves, du matériel « moins scolaire, plus en rapport avec leur réalité », « des moyens plus ludiques (informatiques) » (cf. Annexe III-IV) qui leur permettraient de travailler plus à travers de la manipulation, plutôt qu'à travers l'écriture par exemple. Cette modification peut également se faire, mais il est vrai que ce matériel n'existant pas, elle dépend pour le moment du bon vouloir de l'enseignant. Toutefois, il est notoire que cette idée est bonne et aiderait sûrement les élèves atteints du TDA/H.
Trois enseignants ont parlé de fournir des pistes plus précises aux enseignants ou que ceux-ci soient informés de ces cas d'élèves, afin de « pouvoir identifier les premiers signaux et aiguiller les parents vers des professionnels qualifiés » (cf. Annexe III-IV).

Nous avons également trois enseignants qui ont dit que si les élèves TDA/H étaient sous médicament, alors le système est adapté. Notons que cette modification est différente des autres, puisqu'elle ne dépend pas de l'enseignant, ni de son implication auprès de l'élève, mais des parents.
Une dernière idée a été évoquée, c'est celle de faire travailler les élèves hyperactifs en groupe, de les « intégrer dans des petits groupes de bons élèves qui les tirent vers le haut » (cf. Annexe III-IV).

En somme, ce que nous pouvons retenir de ces deux tableaux concernant la formation des enseignants, c'est que tous les enseignants ne suivent pas une formation sur le trouble du TDA/H mais comblent peut-être leurs lacunes sur le sujet plutôt par de l'aide extérieure ou des recherches qu'ils effectuent. Et concernant le système, ils s'accordent presque tous à dire que le système n'est pas adapté à moins que les élèves hyperactifs soient sous médicaments ou que des choses soient mises en place dans la classe pour eux. De plus, tous les enseignants que nous avons interviewés ont proposé des modifications à apporter au système actuel, ce qui montre bien que, même si l'on peut dire qu'il est adapté, il reste néanmoins, énormément d'améliorations à y apporter.

5.4 Synthèse de la cinquième partie

Nous pouvons aisément constater que les enseignants pour la grande majorité s'accordent à dire que le système scolaire n'est pas adapté à l'accueil d'enfants TDA/H et comme nous l'avons expliqué, aucune prescription n'existe à ce sujet. De la sorte, la gestion d'un élève

hyperactif incombe pour le moment uniquement à l'enseignant et les dispositifs ou moyens mis en place dépendent de sont bon vouloir et de ses connaissances sur le sujet. Car nous l'avons vu, seule la moitié d'entre eux a suivi une formation, mais tous disent ne pas être préparés. Encore une fois, la responsabilité de l'approfondissement des connaissances et de l'amélioration des pratiques professionnelles est laissée aux enseignants.

Les professionnels interrogés nous on fait des propositions d'aménagement extrêmement intéressantes, dont certaines sont déjà mises en place, mais pour beaucoup, l'institution doit fournir davantage de moyens matériels et humains afin qu'elle soit adaptée aux élèves hyperactifs.

VII. SYNTHESE GENERALE DES RESULTATS

Nous allons à présent mettre en avant les points saillants de l'analyse de nos données. Nous procéderons dans le même ordre que dans le chapitre précédent, c'est-à-dire que nous aborderons la question des conceptions personnelles, les élèves, les émotions des enseignants, leurs pratiques professionnelles et enfin, la question de la formation de ces derniers.

Pour commencer, l'élément prédominant apparaissant dans notre analyse des conceptions personnelles, est le fait que les enseignants ont une idée relativement négative du trouble de l'hyperactivité ou du moins de ses effets, bien qu'ils aient ressentit de l'affection pour les élèves. De plus, un certain nombre d'entre eux semble être alerte et vigilant quant aux stéréotypes, mais aussi quant aux comportements ou réactions apparentés à de l'hyperactivité, ce qui est, nous l'avons vu dans le cadre conceptuel de cette recherche, extrêmement important, car un élève non dépisté peut poser d'énormes problèmes en classe et ne pas recevoir toute l'aide dont il aurait besoin.

Pour ce qui a trait aux émotions ressenties par les enseignants, nous avons pu nous apercevoir que celles-ci sont très nombreuses et variées, souvent négatives, car pour beaucoup d'entre eux, avoir des élèves hyperactifs dans leur classe a été une expérience difficile. Toutefois, un certain nombre d'émotions positives est ressentie chez la plupart des enseignants. La gestion des émotions est également importante et il est nécessaire de se laisser le temps de la méta émotion.

En ce qui concerne le sous-chapitre des élèves, nous avons pu constater qu'ils étaient plus difficiles à gérer que les autres élèves, ceci au niveau des apprentissages, de leur comportement ainsi qu'au niveau de la gestion générale de la classe. En d'autres termes, il s'agit de l'impact que l'élève a sur le reste de la classe.

Quant aux pratiques professionnelles des enseignants, tous se sont adaptés à ces élèves, mais certains dans de moindres mesures. Plusieurs ont proposé des dispositifs ou des rituels aussi bien à l'ensemble de la classe qu'aux élèves hyperactifs, mais n'ont pas constaté d'effets particuliers sur les élèves TDA/H eux-mêmes.

Enfin, pour ce qui est de la formation des enseignants, ce que nous soulignerons ici, est le fait que tous n'ont pas suivi de formation mais que la plupart d'entre eux disent demander de l'aide extérieure, ou avoir fait des recherches sur ce trouble, ce qui pourrait peut-être

expliquer que seule la moitié des enseignant que nous avons interviewés ait suivi une formation.

VIII. CONCLUSION

Ce dernier chapitre va se diviser en quatre parties distinctes. Nous allons d'abord répondre à nos questions de recherche spécifiques, puis répondre à notre question générale de recherche et donc conclure sur notre sujet de mémoire. Ensuite, nous allons présenter les limites de notre recherche, pour finalement terminer sur les divers apports de celle-ci ainsi que sur les perspectives liées à notre future pratique d'enseignantes notamment.

1. Réponses aux questions spécifiques de recherche

- *La formation suivie ou l'expérience des enseignants ont-elles une incidence sur la façon de gérer un élève hyperactif ?*

Nous avons pu constater que la formation suivie ou l'expérience ont en effet une incidence sur les pratiques professionnelles ou les conceptions personnelles, toutefois, dans une moindre mesure que celle attendue. Les enseignants plus expérimentés semblent gérer de façon plus aisée ces enfants en se fiant notamment, à leur expérience. Cependant, aucun lien n'est observable entre ces deux facteurs ou les émotions ressenties, ni les questions concernant l'adéquation de la formation ou encore le système scolaire. De la sorte, nous comprenons que la nouvelle formation, c'est-à-dire la LME, ne semble pas apporter plus d'informations, ni outiller davantage les enseignants à ce sujet, que l'ancienne. Nous pensons par conséquent qu'il serait tout à fait judicieux de remanier la formation enseignante en introduisant un cours concernant le TDA/H. Cela permettrait de mieux former et préparer les professionnels de l'enseignement à la gestion de ces élèves, mais surtout, ils disposeraient ainsi de moyens et d'outils appropriés pour combler les besoins des élèves hyperactifs et leur permettre de vivre une scolarité épanouie.

- *Quelles sont les conceptions des enseignants concernant le trouble de l'hyperactivité ?*

Au travers de cette recherche, nous avons pu nous rendre compte que les conceptions des enseignants sont relativement négatives, puisque pour beaucoup, ils gardent un souvenir pénible de cette expérience.

Nombreux sont ceux qui, bien qu'ils ne connaissent pas de manière extrêmement précise et approfondie le trouble de l'hyperactivité, sont capables de distinguer un élève agité d'un élève hyperactif. En effet, il semble que par l'observation, ils aient appris à distinguer les signes qui ne trompent pas. Néanmoins, se posent toujours la question de l'adéquation et de la pertinence des apports pédagogiques et de l'aide qui est apportée à ces enfants. Nous

aimerions rappeler le fait que la plupart des enseignants que nous avons interviewés disent avoir gardé de bons souvenirs de ces élèves qui leur ont certes, apporté beaucoup de fil à retordre mais qui finalement, sont d'après eux, les élèves les plus attachants qu'ils aient côtoyés.

- *Que ressentent les enseignants et de quelle façon gèrent-ils leurs émotions et leur ressenti ?*

Il est possible de s'apercevoir que les enseignants ressentent une multitude de sentiments, principalement négatifs. Pourtant ils ressentent des émotions telles que de l'empathie et de l'affection à l'égard des élèves TDA/H.
Pour gérer leurs émotions, les enseignants s'adressent à différentes personnes, mais principalement à leurs collègues qui sont les plus indiqués pour les comprendre, voir à des professionnels avec qui ils sont en lien. Ce partage social, comme nous l'avons vu permet une plus grande distanciation et une prise de recul qui s'avèrent salutaires.

De plus, certaines de leurs recherches ou formations leur ont permis de comprendre que les élèves hyperactifs ne pouvaient se contrôler, ce qui leur a permis de "lâcher prise". Notons que le piège réside parfois dans le fait de trop vouloir aider ces élèves et de finir par □s'acharner□ ,ce qui n'est en aucun cas bénéfique. Comme nous l'avons dit auparavant, ce dont ces élèves ont besoin, c'est de se sentir entourés, reconnus et aidés. Pour cela, il est important d'établir une relation de confiance avec l'élève.
D'autres, s'accordent des moments où ils envoient les élèves TDA/H dans une autre classe ou travailler avec une ECSP afin de pouvoir □souffler□ et, ainsi, se préserver.

La gestion des émotions n'est pas toujours évidente, pourtant elle est nécessaire. Prendre le temps de la méta émotion ou encore de pratiquer l'analyse de pratique sont des outils très utiles. Ils permettront de prendre du recul et de réfléchir aux situations rencontrées afin de garder une attitude toujours adéquate et professionnelle.

- *Les enseignants adaptent-ils leurs pratiques professionnelles ? Quels dispositifs ou moyens mettent-ils en place ?*

Il a été constaté que tous les enseignants s'adaptent à leurs élèves TDA/H bien que ce ne soit pas de la même manière ni dans la même mesure. Tous adaptent leur niveau d'exigence et de tolérance ainsi que la quantité de travail donnée aux élèves hyperactifs. Certains mettent en place des moyens pour gérer toute la classe, d'autres pour gérer l'élève

présentant un trouble de l'activité plus particulièrement. Pourtant, peu d'enseignants ont constatés de réels effets sur leur comportement. La question qui se pose est alors de savoir si ces dispositifs n'étaient pas adéquats ou si aucun dispositif ne permet de réelle amélioration. Notons que ces dispositifs ont permis aux élèves, grâce à la relation installée entre eux et leur enseignant, de vivre leur scolarité le plus sereinement possible. Mais ces adaptations ne dépendent que de l'enseignant et de sa volonté d'aider l'élève. Il nous semble pourtant essentiel que l'institution apporte un soutien à ces enseignant qui doivent tout de même s'occuper de tous les autres élèves.

- *La pratique réflexive est-elle une ressource pour ces enseignants ?*

Pour la majorité des enseignants, nous constatons que la pratique réflexive constitue un outil de travail important. Certains enseignants disent ne pas réellement savoir ce que c'est ou ne pas l'utiliser, du fait qu'ils ne posent pas leurs idées sur papier, pourtant, leur démarche analytique et réflexive relève de l'analyse de pratique. Cet outil semble donc être une grande ressource, mais peut-être que certains enseignants devraient apprendre à travailler cet outils de manière plus approfondie pour qu'il soit davantage bénéfique, car comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, la simple réflexion spontanée ne suffit pas

2. Réponse à la question générale de recherche

Dans ce sous-chapitre, nous tenterons de répondre à notre question générale de recherche en reprenant les éléments saillants de notre analyse et les réponses apportées aux questions spécifiques.

« Dans quelle mesure et de quelle façon les enseignants parviennent-ils à gérer un enfant hyperactif dans leur classe ? Quel impact cela a-t-il sur leurs émotions et leurs pratiques professionnelles ? »

Au travers de ce travail de recherche, il est possible de se rendre compte qu'il arrive fréquemment que l'élève sorte totalement du cadre et que donc, parfois il arrive à certains enseignants de "craquer". Mais, ce que nous avons pu voir c'est que tous font du mieux qu'ils peuvent avec les moyens mis à leur disposition. Les enseignants tentent de s'adapter, en fonction de l'élève et de ses caractéristiques, car nous l'avons vu, les enfants hyperactifs ne sont pas tous identiques et leur trouble peut se manifester différemment. De plus, certains élèves étant sous traitement, ils deviennent bien plus gérables et parviennent à suivre un cursus scolaire plus "ordinaire".

Nous avons listé de nombreux dispositifs et des façons de gérer ces élèves qui ont été adoptés ou proposés par ces mêmes enseignants. Tout d'abord, il semble primordial de prendre en compte leur trouble, leurs difficultés et leurs caractéristiques et de :

- Leur laisser plus de temps pour accomplir leurs tâches
- Etre plus tolérants en ce qui concerne le comportement ou encore certains détails tels que la calligraphie.
- Les faire travailler à côté de l'enseignant
- Leur laisser un espace dans lequel ils puissent se défouler
- Limiter au minimum les stimuli autour d'eux
- …

Ainsi, bien que leur comportement soit très difficilement modifiable, il est possible de gérer ces enfants ou du moins, de leur montrer qu'ils sont pris en compte et que leur trouble est reconnu, afin qu'ils puissent établir une relation de confiance qui permette aussi bien à l'enfant qu'à l'enseignant de vivre une année scolaire la plus sereine et la plus épanouissante possible.

3. Limites de la recherche

Nous allons maintenant tenter de définir les limites de notre travail de recherche.

Tout d'abord, bien que nous ayons des apports à la fois variés et intéressants grâce aux entretiens que nous avons menés, cette recherche étant réalisée à petite échelle, elle n'est pas forcément représentative de la totalité du corps enseignant ; elle ne nous en donne qu'un aperçu réduit. Un plus grand nombre d'entretiens nous aurait sans doute permis d'avoir des éléments plus saillants et ainsi donné une représentation plus significative de la réalité que celle que nous avons obtenue. Malheureusement, le manque de temps, mais aussi le manque de moyens ne nous l'a pas permis. Notons également qu'un échantillon plus important aurait éventuellement permis de renforcer quelques tendances dues à nos variables, à savoir, la formation et l'expérience.

De nombreux enseignants nous ont également fait part de nombreuses réflexions et ont abordé différents éléments de discussion qui nous ont semblés fort enrichissants, mais au sujet desquels nous avons dû faire un deuil. En ce sens, que bien qu'intéressants, ces éléments ou ces pistes de réflexion ne correspondant pas à nos questions de recherche, nous avons été contraintes de sélectionner les éléments pertinents pour notre travail et

laisser de coté les autres, notamment toute la réflexion-débat autour de la question de la médication de ces élèves.

4. Apports et perspectives de recherche pour l'enseignement

Ce travail de recherche nous a donné à voir la diversité des pratiques enseignantes et nous a permis de mener différentes réflexions non seulement sur le rôle de l'enseignant mais aussi sur l'importance qu'il a dans l'épanouissement des élèves.

Grâce à nos lectures ainsi qu'à nos entretiens, nous comprenons mieux aujourd'hui le fonctionnement général des enfants hyperactifs. Nous avons appris que ce sont des élèves qui travaillent mieux lorsqu'ils doivent s'exprimer oralement, que par leur besoin incessant de bouger, ils aiment manipuler des choses plutôt qu'écrire. Nous avons appris également que ce sont des enfants qui fonctionnent beaucoup plus par le non verbal et qu'il n'est donc pas utile de perdre du temps à essayer de leur faire comprendre mille choses par des explications longues, mais qu'il vaut mieux être clair et concis avec eux. Nous connaissons donc aujourd'hui mieux leurs besoins tels que : bouger sans cesse, se sentir valorisé, avoir un cadre clair (savoir où sont les limites et ce qui les attend s'ils les dépassent), sentir que nous sommes de leur côté, que nous voulons les aider, etc.

Malgré tous ces besoins qui créent des inconvénients, nous avons une idée plus claire de ce que nous pouvons faire et mettre en place pour des élèves hyperactifs. A travers tous ces aspects, nous avons également pu constater qu'il y a énormément de mesures et/ou de dispositifs à mettre en place ou à appliquer avec ces élèves, afin de garder un bon climat dans sa classe ainsi qu'un bon fonctionnement dans celle-ci.

Nous avons également pris davantage conscience de l'importance de la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Celle-ci, mais aussi le partage social d'émotions sont des moyens et des outils très utiles qui permettent une pratique quotidienne du métier d'enseignant davantage réfléchie, précise et adéquate.

A présent, nous percevons également à quelle point la formation continue peut être importante, mais aussi à quel point l'investissement personnel et les choix effectués ont un impact fort sur le futur de ces élèves hyperactifs. Un dépistage et un certain nombre de moyens mis en place peuvent donc être déterminants.

X. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET WEBOGRAPHIQUES

1. Bibliographie

Bange, F. (2007). *Vivre et communiquer avec un enfant hyperactif*. Paris : InterEditions

Bélanger *et al.,* (2008). *Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.* Québec : Editions du CHU Sainte-Justine

Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : Editions L'Harmattan

Bréjard, V. & Bonnet, A. (2007). *L'hyperactivité chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement. (1994). Paris : Ed. Masson.

Claudon, P. (2007). Enfants hyperactifs, enfants instables. Se repérer, comprendre, prévenir. Paris : Editions in Press

Compernolle, T. (1997). *Du calme ! Manuel pour l'éducation des enfants hyperactifs.* Editions De Boeck & Larcier s.a.

Delobbe, N., Karnas, G., Vandenberghe, C. (2003). Evaluation et développement des compétences au travail. Belgique : Presse de Louvain

Desjardins, C. (1992). *Ces enfants qui bougent trop ! Déficit d'attention-hyperactivité chez l'enfant.* Québec : Les éditions Québecor

Deslauriers J-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative.* Presse de l'université du Québec

DOCUMED (2000), *Compedium Suisse des médicaments.* Ed. D. Morant ; H. Ruppanner.

Dubois, J.-M. (2005). *La rédaction scientifique. Mémoires et thèses : formes régulières et par article.* Editions ESTEM

Duché, D.-J. (1996). *L'enfant hyperactif.* Paris : Ellipses

Falardeau, G. (1992). *Les enfants hyperactifs et lunatiques.* Québec : Editions Le Jour

Fragnière, J-P. (2002). *Comment faire un mémoire ?* Lausanne *:* Editions Réalités sociales

Guidère, M. (2004). *Méthodologie de la recherche*. Paris : Ellipses

Grimm, K. & Isabella-Valenzi, D. (2000). *Les représentations des enseignants au sujet du trouble de l'hyperactivité avec déficit de l'attention : ses manifestations, ses origines et ses implications pédagogiques.* Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Haenggeli, C.-A. (2003). Un enfant avec le THADA…dans la classe. *Educateur n°2,* p.5-7

Honorez, J.-M. (2002). *Hyperactivité avec ou sans déficit d'attention. Un point de vue de l'épidémiologie scolaire.* Québec : Les Editions logiques

Joly, F. (2005). *L'hyperactivité en débat.* France : Editions Erès

Joly, F. (Ed.). (2008). *L'enfant hyperactif... De quoi s'agit-il ? Pourquoi s'agite-t-il ?* Montreuil, France : Editions du papyrus

Kilchoer, A. (2002). *C'est quoi le TDAH ? Le trouble de l'attention avec/sans hyperactivité. Comment le diagnostiquer et quels sont les traitements ? Enquête auprès des pédiatres de Suisse romande*

Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F., Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques.* Montréal *:* Editions Nouvelles AMS

Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. (1996). Paris, Ed. Masson

Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive.* Editions Universitaires Fribourg Suisse

Ménéchal, J. (2001). *L'hyperactivité infantile.* Paris : Editions Dunod

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines.* Paris : Editions Armand Colin

Niedenthal, P.-M., Krauth-Gruber, S., Ric, F. (2008). *Comprendre les émotions, Perspectives cognitives et psyho-sociales*. Wavre (Belgique) : Editions Mardaga

Paulus, J. (1973). *Réflexes, émotions, instincts*. Bruxelles : Charles Dessart

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF éditeur

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur

Sauvé, C. (2000). *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit de l'attention.* Montréal (Québec) : Les éditions de l'Hôpital Sainte-Justine

Thiffault, J. (1982). *Les enfants HYPERactifs, les deux visages de l'hyperactivité.* Editions Québec/Amérique

Thomas J. & Willems G. (1997). *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant approche neurocognitive.* Paris : Editions Masson

2. Webographie

http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_1122_hyperact_enf.htm

http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie/hyperactivite-deficit-de-l'attention-de-l'enfant-2389.html

http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie/hyperactivite-traitement-7375.html

http://www.santeweb.ch/santeweb/Maladies/khb.php?Syndrome_d_hyperactivite_avec_deficit_d_attention_syndrome_hyperkinetique_de_l_enfant_ADHS_ADHD&khb_data_id=5&khb_lng_id=2&khb_content_id=16420

http://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=iTUvLd8Ia40C&oi=fnd&pg=PA7&dq=pratiques+professionnelles+définition&ots=nchP95vfY&sig=VVelZOatRDGI8edk1W57xxBMyRA#v=onepage&q=pratiques%20professionnelles%20définition&f=false

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=143

http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article368

http://catrineetcompagnie.blogspot.com/2008/09/des-nombreuses-dfinitions-de-la-gestion.html

http://www.omagos.be/documents/GdC_Definition02.doc

http://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_de_classe

http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89motions

http://membres.multimania.fr/clivage4/émotions.html

http://www.coaching-conseils.com/breve34.html

ANNEXES

I. Trame d'entretien
II. Entretiens retranscrits
III. Tableaux d'entretiens
IV. Tableaux d'analyse intermédiaires
V. Directive de la DGEP

Annexe I :

Trame d’entretien

Carte d'identité

1) Depuis combien de temps êtes-vous enseignante ? Dans quelle division enseignez-vous ?

2) Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

3) Quelle formation avez-vous suivie ?

Conceptions personnelles

4) Quels mots vous viennent à l'esprit lorsqu'on vous dit trouble de l'hyperactivité ? Justifiez les mots choisis.

5) Pour vous, qu'est-ce que l'hyperactivité ? Comment la définissez-vous ? Justifiez les mots choisis.

6) Proposerons 3 définitions :

Définition 1 : Un enfant hyperactif est un enfant dont l'activité motrice est augmentée et désordonnée, accompagnée d'impulsivité, de réactions agressives et de troubles de l'attention qui perturbent son efficience scolaire. Ces troubles doivent être en décalage net par rapport à l'âge et au niveau de développement de l'enfant pour qu'on puisse parler d'hyperactivité.

Définition 2 : "L'hyperactivité est un regroupement de symptômes qui se traduisent par :

- l'agitation
- l'impulsivité
- des troubles de l'attention

C'est une pathologie chronique -un enfant peut être hyperactif si ces troubles durent pendant au moins 6 mois- et qui commence tôt, vers l'âge de 6 - 7 ans. C'est d'ailleurs en général à l'entrée de l'école primaire que le problème devient visible."

Définition 3 : L'enfant est perpétuellement agité, ne tient pas en place.

Il ne peut rester assis, que ce soit à table ou à l'école.
Il remue inutilement les mains et les pieds, se tortille sans cesse sur son siège, a besoin de grimper n'importe où.
Il parle interminablement et sans nécessité (logorrhée), coupe la parole ou répond avant que la question soit terminée

a) Êtes-vous en accord avec ces différentes définitions ?
b) lesquelles correspondent à votre vision des choses ? Pourquoi ?
c) lesquelles ne correspondent pas ? Pourquoi ?

L'enseignant, ses émotions, son ressenti

7) Avez-vous eu des élèves hyperactifs ces cinq dernières années ? Comment avez-vous su qu'ils étaient hyperactifs ?
   a) Est-ce vous qui les avez dépisté ?
   b) Comment avez-vous réagi ?

8) Est-ce que cela a été une expérience difficile au niveau émotionnel ? Pourquoi ? En quoi ?
   a) Aviez-vous déjà ressenti ce type d'émotion auparavant ? Dans quelles circonstances ?
   b) Comment avez vous géré vos émotions ?
   c) Ont-elles parfois pris le dessus ? De quelle façon ? Pourquoi ?
   d) Avez-vous eu recours, pour gérer vos émotions, à de l'aide extérieure ?

9) Quels étaient vos sentiments face à l'enfant? Comment vous sentiez vous ? Etiez-vous plutôt… (Proposons plusieurs cartes représentant différentes émotions) ?

Les élèves

10) Avez-vous réussi à comprendre les élèves hyperactifs de vos classes ? Comment ?
   a) Ces élèves avaient-ils tous des réactions ou comportements similaires ?
   b) face aux difficultés ?
   c) face au changement ?
   d) face à la prise en charge de leur travail ? Etc.

11) Ces enfants hyperactifs étaient-ils plus difficiles à gérer que des enfants dits « ordinaires » ?
    a) Pourquoi ?
    b) En quoi ?

12) Donnez quelques exemples qui illustrent le fonctionnement des élèves que vous aviez dans votre classe

Pratiques professionnelles

13) Comment avez-vous fait face à la situation ? Vous êtes-vous adaptés et de quelle façon ? Etait-ce difficile ?
    a) Comment avez-vous géré ces élèves ?
    b) Avez-vous dû modifier vos pratiques professionnelles ? Pourquoi ? Comment ?
    c) Avez-vous dû prendre des mesures particulières pour gérer ces élèves, si oui lesquelles ? Donnez-nous un ou deux exemples.
    d) Quels dispositifs avez-vous mis en place ? Quels rituels ? Ont-ils porté leurs fruits ?
    e) Dans quelle mesure avez-vous constaté des changements grâce à eux ?

14) Avez-vous eu besoin d'aide pour faire face à la situation ? Laquelle ?
    a) Avez-vous demandé de l'aide à vos collègues ?
    b) En avez-vous référé au SMP ?
    c) Avez-vous réalisé des recherches pour vous informer au sujet de ce trouble ?

15) Quelles réflexions avez-vous menées ? Sous quelle forme ?
    a) L'analyse de pratique a-t-elle été un outil utile ?
    b) Avez-vous eu recours à d'autres moyens ? Lesquels ?

Formation et système scolaire

16) Avez-vous reçu une formation dans ce domaine ? Laquelle ? Et dans quel cadre ?
    a) Celle-ci est-elle adaptée et vous a-t-elle préparé à ce genre de situations ?
    b) Avez-vous le sentiment d'avoir entendu quelque chose à ce sujet dans votre formation initiale ?

c) Existe-t-il des formations continues en lien avec ce sujet ?

17) Pensez-vous que le système scolaire actuel est adapté à l'accueil d'enfants hyperactif ? Pourquoi ?
    a) Verriez-vous des modifications à apporter au système scolaire pour mieux accueillir ces élèves ? Lesquelles ?

Annexe II :

Entretiens retranscrits

Entretien n°1 :

Carte d'identité

1. Depuis combien de temps êtes-vous enseignante ? Dans quelle division enseignez-vous ?

   - Depuis 30 ans en division moyenne.
     - Vous êtes toujours restée en division moyenne ?
   - Oui, parce qu'en fait je faisais partie de la formation où on pouvait enseigner c'était où de la 1ère enfantine à la 2ème primaire ou de la 3ème à la 6ème.
     - Voilà, donc à l'époque il fallait vraiment choisir
   - Oui, il fallait choisir, il fallait se positionner
     - D'accord.

2. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

   - J'ai toujours été là.

3. Quelle formation avez-vous suivie ?

   - Les études pédagogiques.

Conceptions personnelles

4. Quels mots vous viennent à l'esprit lorsqu'on vous dit hyperactivité ? Justifiez les mots choisis.

   - Agitation, manque de concentration, un élève qui zappe sans arrêt, qui a de la peine à rassembler les morceaux quoi.

5. Pour vous, qu'est-ce que l'hyperactivité ? Comment la définissez-vous ? Justifiez les mots choisis.

   - Un élève qui a beaucoup de peine à se concentrer un moment sur son travail, qui peut être distrait pas moindre petit élément autour de lui, qui a besoin qu'on séquence vraiment chaque explication parce que… que du moment où on en donne plusieurs il mélange, il sait plus c'qu'il doit faire. Et puis des fois ça se traduite par une activité physique débordante quoi, c'est l'enfant qui tient pas en place, qui a toujours besoin de se lever, qui fait tout tomber, enfin voilà.
     - Ouais tout à fait, je reconnais bien.
   - Haha.

6. *Proposerons 3 définitions*

7. Êtes-vous en accord avec ces différentes définitions ?
   a. lesquelles correspondent à votre vision des choses ? Pourquoi ?
   b. lesquelles ne correspondent pas ? Pourquoi ?

- Ouais, c'est à l'école primaire que le problème devient visible parce qu'en fait bah c'est clair qu'il ya beaucoup plus de normes, il y a des comparaisons possibles, je veux dire les parents ne se rendent pas forcément compte non plus, s'ils ont qu'un enfant.
    - Donc vous êtes en accord avec ces définitions ?
- Alors la première oui.
    - Mmm et puis pourquoi ?
- Bah là bon un enfant hyperactif c'est beaucoup basé sur son, ses réactions corporelles, j'dirais que l'hyperactivité ça peut aussi se passer dans la tête et puis...
    - D'accord, donc la dernière un petit peu moins
- Oui, un peu moins, je suis bien d'accord avec la première et la troisième un petit peu moins.
    - Et est-ce que vous avez une fois entendu une fois une définition avec laquelle vous étiez pas d'accord, ou est-ce que c'est déjà arrivé que vous ne soyez pas d'accord avec quelqu'un, que vous n'ayez pas les mêmes idées sur l'hyperactivité ?
- Oui, ben justement les gens qui considèrent que parce qu'un enfant bouge tout l'temps il est hyperactif j'veux dire il y a des enfants qui ont besoin de se dépenser plus que d'autres pis c'est pas forcément ça l'hyperactivité. J'veux dire l'hyperactivité c'est l'moment où ça commence à l'gêner dans ses acquisitions parce que tout d'un coup il arrive pas à se concentrer sur ce qu'on fait.

4'55 L'enseignant, ses émotions, son ressenti

8. Avez-vous eu des élèves hyperactifs ces cinq dernières années ? Comment avez-vous su qu'ils étaient hyperactifs ?

- Ba cette année j'en ai eu un oui et pis autrement alors c'est plus vieux, c'était à l'époque où on parlait encore pas trop d'hyperactivité, on aménageait pas trop des choses quoi donc c'était un cas assez particulier.

a. Est-ce vous qui les avez dépisté ?

- Alors bon le premier que j'avais avait la maladie de Tourette alors l'hyperactivité est un des éléments de cette maladie donc c'était vraiment un cas particulier et pis autrement bah là on m'la dit parce que ben il est sous Ritaline®.
    - D'accord donc c'est pas vous
- C'est pas moi qui l'ai constaté
    - C'est pas vous qui avez constaté ni dépisté, ils sont arrivés dans votre classe déjà...
- Non, ils sont arrivés déjà comme ça ouais, ouais.

b. Quand vous avez su que vous aviez un élève hyperactif dans votre classe, comment avez-vous réagi ?

- Haha, bah c'est un élève comme un autre je veux dire...faut
    - Oui bah ça dépend des gens...
- On fait avec…
    - Donc vous n'aviez pas de craintes, des questions, …
- Non, non, mais bon l'élève qui avait la maladie de Tourette je l'ai eu pendant 3 ans donc je...j'avais fait un p'tit peu l'tour d'la question donc...

    - Mais au début ça devait être
- Donc là ça va, c'est encore calme par rapport à ce que j'avais. Bon pis ça vient peut-être aussi du fait que j'ai un peu plus d'expérience donc eu c'est vrai que si c'est notre première année d'enseignement on est peut-être un p'tit peu plus inquiet, là on s'dit qu'on arrivera d'une manière ou d'une autre quelque part donc eu, j'ai pas fait une fixation.
    - D'accord.

9. Est-ce que cela a été une expérience difficile au niveau émotionnel ? Pourquoi ? En quoi ?

- D'avoir un élève hyperactif ?
    - Oui
- Non, c'est vrai que ça demande beaucoup plus d'attention, faut, là jl'ai installé par exemple juste en face de moi, chaque fois qu'on voit qu'il commence à partir, on recadre un p'tit peu, j'ai peut-être des exigences un peu moins élevées
    - Mmm
- J'veux dire s'il y a 12 divisions à faire et qu'il en fait 6 pis qu'il les fait, bah on va s'contenter d'ça quoi. Pour lui ce sera déjà un bon travail.

a. Aviez-vous déjà ressenti ce type d'émotion auparavant ? Dans quelles circonstances ?

- Non, moi j'ai l'habitude de prendre les gens comme ils sont donc, on s'adapte quoi. Haha, mais c'est clair qu'on peut pas le faire rentrer dans le moule quoi, donc il faut trouver des stratégies différentes.

b. Comment avez vous géré vos émotions ?

- Ce n'était pas extrême donc eu...

c. Ont-elles parfois pris le dessus ? De quelle façon ? Pourquoi ?

    - Mais vous avez jamais ressenti des émotions au point qu'elles prennent le dessus parce que vous n'arriviez pas à gérer la situation et pis que...
- Nan bon bah dans ce genre de choses, j'veux dire bah soit j'lui donne une autre activité à faire, soit vraiment quand c'est plus possible j'lui dis « bon bah maintenant tu prends ce travail et pis tu vas dans la classe d'à côté ».
    - Donc vous avez toujours réussi à stopper avant de...voilà, quit à le mettre dans une autre classe
- Voilà pour eu
    - Parce que des fois on peut plus
- Voilà ouais.

d. Avez-vous eu recours, pour gérer vos émotions, à de l'aide extérieure ?

- Non.

10. Quels étaient vos sentiments face à l'enfant? Comment vous sentiez vous ? Etiez-vous plutôt… (Proposons plusieurs cartes représentant différentes émotions) ?

- La satisfaction bah justement quand une journée il est arrivée à maintenir ses émotions, à se concentrer, quand on le félicite c'est chouette donc, la satisfaction.
    - De voir qu'il avance
- De voir qu'il avance voilà, alors des fois justement quand c'est des journées sans, à la fin d'la journée on a juste envie d'le passer par la fenêtre haha...
    - Haha
- D'où des fois le remord en s'disant bon mais c'est pas d'sa faute mais bon on est humain quoi.
    - D'accord donc l'agacement quand même.
- Voilà parce qu'il y a des jours où vraiment
    - Bah oui j'pense bien.
- ça prend beaucoup d'place et ça excite tout l'monde fin c'est ça c'est que c'est un élément électrique et y en a qui demande que ça donc eu des fois ça fait tomber toute la classe quoi. Mais bon.
    - Mais donc vous ressentiez le remord en vous disant
- Le remord en disant bon bah toutes façons c'est plus fort que lui, il met pas d'la mauvaise volonté, c'est pas quelque chose qu'il faut délibérément mais ça monte ça monte pis ils peuvent pas gérer ça quoi, donc le remord en disant j'aurais peut-être pas dû m'agacer par rapport à ça quoi.
    - Voilà parce que vous vous êtes sentie agacée et pis eu
- Oui et pis une ou deux fois je lui ai fait une remarque un p'tit plus agacée justement donc j'veux dire bon bah...mais sur l'moment c'est vrai que...
    - Bah oui on peut pas trop, ça s'accumule et… D'accord. Et puis donc compassion, affection
- Affection parce que c'est des élèves attachants et compassion bah c'est clair que des fois on lui trouve un peu des excuses en disant bon...on laisse passer ça pour lui parce que...
    - Parce qu'il fait pas exprès.
- Parce qu'il fait pas exprès quoi.
    - Mmm, mais après justement avec ça il n'y a pas des fois où, où on sait pas où est la limite, est-ce que vraiment il fait pas exprès ou...
- Voilà est-ce qu'il fait voilà, donc ça j'veux dire ça vient, ça vient au bout d'un moment, c'est clair que les premières semaines on peut pas savoir mais par exemple là, cet élève-là jl'ai que depuis l'mois d'septembre donc c'est encore un peu difficile à évaluer mais celui que j'ai eu pendant 3 ans au cout d'un moment on s'rendait très bien compte des moments où il profitait d'la situation et pis les moment où vraiment il pouvait plus quoi, il y a eu des fois où je l'envoyais courir dans l'préau parce que vraiment je sentais que c'était, à la limite de l'explosion quoi.
    - Mmm
- Pis d'autres où ils profitaient un peu de ça pour pas faire le travail que j'avais demandé donc dans ce cas-là je les gardais avec moi à la récré et pis en 5 minutes c'était fait quoi, donc on voyait que c'était visiblement, il avait essayé quoi. Haha.
    - Mais donc vous ne vous êtes jamais sentie dans un désespoir, où vous ne saviez plus quoi faire, il y avait toujours quand même...matière.
- Il y avait toujours quelque chose à voir, à faire. Ouais pis bon faut admettre, j'pense qu'avec ces élèves-là ou avec les élèves en général quand vraiment on sent que ça passe pas, faut pas s'acharner, on passe à autre chose et pis on revient après sur ce qui a été fait.
    - Et puis de la frustration vous avez ressenti ou..?
- Alors bon peut-être des fois quand on a beaucoup beaucoup investi pis que...
    - Ça donne pas grand chose

- Ça donne pas grand chose quoi.
    - Ouais c'est c'que j'me dis, j'ai l'impression que des fois ça peut être frustrant.
- Mmm, mais j'dirais que c'est pas vraiment le sentiment dominant.

13' 30'' Les élèves

11. <u>Avez-vous réussi à comprendre les élèves hyperactifs de vos classes ? Dans leurs réactions, dans leur fonctionnement, Comment ?</u>

- Oui
    - Oui vous pensez que vous avez réussi ?
- Oui, à la longue bon bah voilà et pis on le voit quoi. Il arrive à 8h05 le matin, on sait déjà si ça va bien s'passe ou pas quoi mais c'est vrai que c'est des enfants qui peuvent tourner très vite, tout d'un coup ça va pis pouf, 2 minutes parce qu'il y a eu quelque chose c'est...
    - C'est ça qui est dur, j'me dis comment vous avez réussi à les comprendre ? vous avez parlé avec eux, avec les parents
- Alors bon j'ai beaucoup parlé avec les parents mais y a aussi de l'observation, on anticipe un peu, justement en l'voyant comme ça on dit « bon bah là on va s'arrêter pis.. »
    - D'accord, on arrive quand même à anticiper
- On arrive quand même à anticiper
    - En les connaissant
- Voilà, ça s'fait pas non plus tout d'suite mais...au bout de quelques temps on arrive à...bon bah aujourd'hui ce sera pas un jour avec (rire).

a. <u>Ces élèves avaient-ils tous des réactions ou comportements similaires ?</u>
b. <u>face aux difficultés ?</u>
c. <u>face au changement ?</u>
d. <u>face à la prise en charge de leur travail ? Etc.</u>

- Oui ils ont un peu d'peine à gérer le changement, ils ont, quand on met un peu d'pression ils ont un peu d'peine aussi parce que ça les stress complètement...ils ont d'la peine à s'organiser dans tout ce qui est leur corrections, ce sont des enfants qui ont beaucoup de peine à revenir sur un travail, c'est fait pis pff, on termine on en parle plus eu...
    - Pas très appliqués
- Pas très appliqués, qui ont des problèmes pour écrire aussi, des écritures très hachées, qui effacent pas, qui relisent pas et qui sont toujours dans l'impulsivité un petite peu, ils ont d'la peine à s'poser un moment sur quelque chose, y revenir, une fois que c'est fait c'est fait.
    - Donc ça vous diriez qu'ils avaient tous un comportement similaire
- Ouais c'est des points communs ouais...pis bon c'est un âge aussi où comme ils grandissent, les dosages médicamenteux c'est aussi un p'tit peu délicat parce que celui qui a la malade de Tourette par exemple, il dormait carrément sur son bureau parce que tout d'un coup ils avaient changé de dosage et pis ça faisait des effets assez forts.
    - Donc tous les élèves que vous avez eu étaient médicamentés ?
- Alors eu, les deux que j'ai eu étaient médicamentés oui
    - Ouais parce que ça change quand même hein
- Ouais ça change, bah là par exemple, cet après-midi il passait un test et pour passer ce test il devait pas être sous Ritaline® mais c'matin il

était...une pile électrique quoi, donc l'angoisse du test plus le manque de médicament c'était impressionnant quoi.
    - Mmm
- Par contre avec le premier élève j'avais fait un camp, où il y avait des chevaux, et c'est incroyable le calme qu'il pouvait avoir, et la maîtrise qu'il pouvait avoir par rapport aux animaux.
    - Ouais c'est intéressant
- C'est l'premier qui s'approchait des animaux, il s'est approché tranquillement alors que la maladie de Tourette en plus y a des tics, des choses incontrôlables et il les caressait, il leur parlait ça c'était vraiment apaisant quoi.
    - Mmm, parce que c'est peut-être quand même des enfants qui ont une sensibilité plus eu...
- Une sensibilité exacerbée ouais, ouais. Et là celui que j'ai cet année il est très artiste, tout ce qui est musique, dessin...ils ont des tas d'autres qualités où ils arrivent en fait à exprimer leur ressenti mais dès qu'on les cadre dans quelque chose qu'ils ont pas forcément choisi c'est plus difficile.

12. Ces enfants hyperactifs étaient-ils plus difficiles à gérer que des enfants dits « ordinaires » ?
    a. Pourquoi ?
    b. En quoi ?

- Alors plus difficile à gérer oui parce que...ils rentrent pas forcément facilement dans ce qu'on leur propose et c'est pas fait vraiment de A à Z comme on voudrait que ce soit fait quoi mais bon...
    - Pour entrer dans le travail mais...
- Voilà, pour entrer dans leur travail mais autrement c'est des enfants riches, attachants, au niveau du comportement ils sont chouettes quoi, dès qu'on les assied pas à une table et qu'on leur demande de faire l'exercice 3 à la page 18 bah en général ça s'passe bien.
    - D'accord donc y a pas vraiment des exemples, des choses qui vous viennent là…
- Très négatives non
    - Voilà, que vous vous rappelez qu'à ce moment là vous vous êtes dit « bah là j'arrive vraiment pas à le gérer à comparé aux autres élèves
- Non, non, bon y a eu plusieurs fois bah celui qui avait la maladie de Tourette il fallait faire des… des mises au point par rapport aux autres parce que y a des moments où les autres comprenaient pas non plus pour quoi lui avait le droit et pis pas eux mais j'veux dire globalement c'est bien accepté quoi, ils comprennent que des fois il peut pas. Il peut pas il peut pas quoi.
    - Ouais
- Pis aussi leur faire comprendre qu'il faut pas qu'ils le cherchent parce que c'est vrai que c'est des élèves qui réagissent assez, assez vite et assez fort.
    - Au quart de tour ouais.

13. Donnez quelques exemples qui illustrent le fonctionnement des élèves que vous aviez dans votre classe.

- Bah déjà ils passent cinq minutes à regarder tout autour, à chercher une feuille, à se tourner, à s'lever, à s'rasseoir alors que les autres ben ils ont assis, ils ont commencé pis c'est bon quoi. Par rapport à ça.
    - Donc c'est beaucoup de l'évitement d'la tâche ou...
- Ouais, ou peut-être ça fait beaucoup de choses et pis ils savent pas trop par quoi commencer donc souvent il faut les remettre sur les railles, faut leur faire relire la consigne, alors qu'est-ce tu dois faire, qu'est-ce qu'ils te disent...après on sent comme une espèce de soulagement pis ça va ça démarre.
    - Ouais, c'est plus les guider eu...
- Voilà, les guider, les cadrer parce que dès qu'on leur laisse beaucoup de liberté ou d'autonomie, ils sont un peu perdus.
    - Mmm

19' Pratiques professionnelles

14. Comment avez-vous fait face à la situation ? Vous êtes-vous adapté et de quelle façon ? Etait-ce difficile ?
    - Non, c'était pas difficile, je me suis adaptée dans la mesure où j'ai compris qu'ils avaient besoin de plus de temps que les autres euh...aussi plus d'aide, alors j'étais plus derrière eux mais sinon…

    a. Comment avez-vous géré ces élèves ?
    b. Avez-vous dû modifier vos pratiques professionnelles ? Pourquoi ? Comment ?

        - Alors bon c'est d'aller plus souvent vers eux, pis justement de vérifier régulièrement, par exemple c'est des enfants qui sont incapables de faire un plan d'travail parce que déjà les choses écrites : par laquelle je commence, j'en fait une, je fais la moitié de l'autre, j'y revient donc...mais c'est pas pour eux personnellement j'dirais, c'est pas...au niveau de la classe ça dérange pas, simplement j'suis plus souvent vers eux, je leur montre, je les guides un peu plus.
            - Ouais, donc ça c'est la manière pour les gérer, c'est d'être plus vers eux pour les remettre sur les railles comme vous avez dit.
        - Pour les gérer ouais voilà.
            - Donc vous avez pas dû modifier vos pratiques professionnelles, mise à part le fait d'aller plus vers eux ?
        - Non, plus vers eux, limiter un peu certaines exigences parce que ça sert à rien non plus de… de surcharger le travail, pis adapter un peu, donc par exemple l'élève que j'ai maintenant, moi j'ai un cahier de communication maison-école, quand ça va pas on écrit dedans, pis c'est aussi des élèves qui perdent tout, qui ramènent rien etc. donc bah là j'fais parvenir à son père, dès qu'il y a un truc on s'écrit pis au moins c'est direct, c'est géré tout d'suite, il a l'retour.

    c. Avez-vous dû prendre des mesures particulières pour gérer ces élèves, si oui lesquelles ? Donnez-nous un ou deux exemples.

        - Le cahier maison-école qui circule pas mal. Ne pas hésiter à le faire travailler à côté de soi ou de l'envoyer ailleurs si on sent que ça ne va plus.

d. Quels dispositifs avez-vous mis en place ? Quels rituels ? Ont-ils porté leurs fruits ?

- Par exemple
  - Je sais pas parce qu'on dit souvent qu'ils ont encore plus besoin d'être rassurés que les autres alors…
- Ah d'avoir eu des choses à telle heure, non ça j'ai jamais fait.
  - Ok

e. Dans quelle mesure avez-vous constaté des changements grâce à eux ?

- Bah par exemple quand je les fais travailler à côté de moi par exemple, il se calme et travaillent tout de suite mieux. Ça leur permet de se recadrer et de se recentrer.

15. Avez-vous eu besoin d'aide pour faire face à la situation ? Laquelle ?
    a. Avez-vous demandé de l'aide à vos collègues ?
        - Alors bon j'en ai parlé avec la maîtresse d'appui, parce que c'est vrai qu'avec ce genre d'élèves bah on met en place des choses pour les aider un peu plus donc là par exemple, lui il a une heure pour lui tout seul, parce qu'on a remarqué que quand il était dans un groupe, il..ça fonctionnait pas, parce que de nouveau même avec 4 élèves il était distrait donc là eu, elle le prend vraiment lui tout seul pour travailler des p'tites choses particulières mais que lui, donc ça j'ai souvent avec la maîtresse d'appui des contacts mais autrement bon bah les autres collègues oui, la collègue qui l'a eu avant, pour qu'elle m'explique un peu la situation mais sinon...
            - Pis la maîtresse d'appui donc elle vient le prendre dans les heures...
        - Dans les heures de cours, donc ce qu'on fait en classe, elle le fait avec lui mais vraiment en individuel
            - Pis c'est chaque semaine ?
        - Chaque semaine voilà.
            - une fois par semaine ?
        - alors au début on avait rien fait pour voir un p'tit peu comment il réagissait et maintenant c'est deux fois par semaines. Et on va essayer ça jusqu'à après les vacances de février, on verra quoi. On n'a pas beaucoup d'heures d'appui, on peut pas monopoliser non plus toute l'année pour un seul élève.
            - c'est sûr, mais donc vous vous êtes mis d'accord avec la maîtresse d'appui, vous en avez parlé avec la directrice ou eu...
        - Alors bon bah elle nous fait confiance donc la maîtresse d'appui elle gère ses, ses heures.
            - Ouais d'accord, ouais ça c'est bien, j'pense que ça peut l'aider.
        - Ouais tout à fait, pis de côté son papa a pris un répétiteur une fois par semaine et il va une fois par semaine aux études surveillées donc ça, ça fait déjà des moments où on peut lui donner un coup d'main.

    b. En avez-vous référé au SMP ?

- bah les élèves hyperactifs que j'ai eu étaient déjà suivis donc c'était déjà fait.

c. Avez-vous réalisé des recherches pour vous informer au sujet de ce trouble ?

- Eu non.

16. Quelles réflexions avez-vous menées ? Sous quelle forme ?

- Bah oui parce que c'est vrai qu'au départ bah on comprend pas pourquoi quand on leur donne trois consignes ils pataugent donc après on revient dessus, pis bon comme j'vous ai dit, ils sont suivis donc on a des contacts aussi avec les médecins qui les suivent, ils nous donnent des pistes aussi, donc ça fonctionne bien quoi.

a. L'analyse de pratique a-t-elle été un outil utile ?

- Oui toujours, bien sûr.

b. Avez-vous eu recours à d'autres moyens ? Lesquels ?

- Non.

Formation et système scolaire

17. Avez-vous reçu une formation dans ce domaine ? Laquelle ? Et dans quel cadre ?

- On a reçu une petite brochure à un moment pour nous expliquer c'que c'était, le déficit d'attention et pis les numéros de téléphones auxquels on pouvait s'adresser.

a. Celle-ci est-elle adaptée et vous a-t-elle préparé à ce genre de situations ?

- Oui, enfin je pense qu'on apprend à connaître et à travailler avec ces élèves. On a pas besoin d' « être préparé ».

b. Avez-vous le sentiment d'avoir entendu quelque chose à ce sujet dans votre formation initiale ?

- C'était il y a 30 ans, l'élève doit rentrer dans le moule (rires). Pas faire de vagues, il y a pas d'élèves différents, débrouillez-vous. Non, c'était pas vraiment au goût du jour.

c. Existe-t-il des formations continues en lien avec ce sujet ?

- J'ai pas pris, mais alors peut-être.

18. Pensez-vous que le système scolaire actuel est adapté à l'accueil d'enfants hyperactif ? Pourquoi ?
    - J'pense que c'est pas facile non, d'un côté c'est les belles paroles, faut accueillir tout l'monde etc., pis d'un autre côté y a des tas de restrictions eu, on a moins d'heures d'appui, là par exemple j'ai 22

élèves en double degré, et il est hyperactif donc j'veux dire y a vraiment pas grand chose qui est mis en place pour nous aider, pour nous décharger un p'tit peu, pour dire bon bah vous avez besoin de plus de temps avec ces élèves donc on diminue les effectifs ou on met plus de forces d'appui à disposition..ça c'est... »on vous donne les cadeaux et débrouillez-vous » (rires).

a. <u>Verriez-vous des modifications à apporter au système scolaire pour mieux accueillir ces élèves ? Lesquelles ?</u>

- Ouais, c'est qu'il faut arrêter de faire des belles promesses et belles paroles devant la presse mais il faut des actes quoi.
    - Pis donc vous verriez quoi comme modifications possibles?
- Augmenter les heures d'appui, décharger bah moi j'me rappelle au début que j'ai commencé, quand on intégrait par exemple des élèves de classe spécialisée, pour les mettre dans le circuit normal, on avait une diminution d'élèves, ils nous enlevaient 2-3 élèves parce que justement c'était des élèves qui avaient plus besoin qu'on soit plus vers eux etc.
    - Il faudrait être deux en classe idéalement.
- Voilà, après c'est toujours lié à l'aspect financier, on a de belles théories pédagogiques mais vu que financièrement ça suit pas bah...ça s'arrête là. Et pas forcément quelqu'un à plein temps j'dirais mais c'est vrai que sinon pouvait avoir de moment pour vraiment s'occuper d'eux en particulier bah comme là il va 2h à l'appui, bah c'est bénéfique quoi.
    - C'est sûr, oui.

Entretien n°2 :

Carte d'identité

19. Depuis combien de temps êtes-vous enseignante ? Dans quelle division enseignez-vous ?

    - Mmh alors ça doit faire 33 ans. Je suis donc en fin de carrière. J'ai enseigné de la 2ème primaire qui est considérée...qui était considérée autrefois comme division élémentaire. Enfin ça l'est toujours un peu...
        - Oui c'est élémentaire
    - de la 2ème à la 6ème …mais essentiellement j'ai enseigné en division moyenne mais j'ai aussi enseigné donc en 2ème primaire...c'est élémentaire normalement.
        - D'accord mais toujours les grands, même dans la élémentaire c'est quand même les plus grands.
    - Oui

20. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

    - Je suis toujours restée dans cette école.
        - D'accord, ok.

21. Quelle formation avez-vous suivie ?

    - C'était la formation pour les enseignants là...les études pédagogiques, avec une année d'université au milieu du parcourt.

Conceptions personnelles

22. Quels mots vous viennent à l'esprit lorsqu'on vous dit hyperactivité ? Justifiez les mots choisis.

- Euh...manque de concentration, euh...souvent élève qui bouge beaucoup, qui se lève, qui va vers d'autres enfants euh...enfant qui tripote un tas de choses, qui a besoin d'avoir les mains occupées euh...et euh...peu de rendement dans le travail.
    - Mmm
- Surtout le travail écrit ils ont beaucoup de peine à..à se mettre à écrire.
    - Donc ça à cause de…
- L'esprit qui flotte un peu qui part ailleurs.
    - Mmm, d'accord.

23. Pour vous, qu'est-ce que l'hyperactivité ? Comment la définissez-vous ? Justifiez les mots choisis.

- Moi je pense que c'est un, c'est lié au déficit d'attention l'hyperactivité, mais c'est… c'est en fait l'enfant est empêché de se concentrer par des euh...bah j'pense des connexions qui se passent dans son cerveau qui l'empêchent de se concentrer quoi.
    - Mmm, donc pour vous ce n'est pas l'élève qui est en cause, c'est plus son...
- Oui c'est une maladie à mon avis.
    - D'accord.

24. Je vais vous proposer quelques définitions
    - Oui
        - Si vous pouvez me dire la quelle vous parle le plus, avec lesquelles vous êtes d'accord ou pas d'accord et pourquoi.
    - Mouais...elles vont un peu les trois, oui je suis d'accord avec vos définitions.
        - Et puis vous diriez que les trois correspondent à votre vision des choses, oui ?
    - Mais ils ne sont pas forcément agressifs, la réaction agressive.
        - Alors peut-être la première, pourquoi vous êtes d'accord ?
    - Un enfant hyperactif est un enfant dont l'activité motrice est augmentée et désordonnée – oui je suis d'accord.
        - C'est un peu ce que vous avez dit, qu'ils ont agités, qu'ils ont besoin de toujours avoir quelque chose dans les mains…
    - Bon accompagnés d'impulsivité oui c'est vrai ils peuvent réagir assez fortement et souvent je trouve qu'ils parlent fort je sais pas pourquoi mais ils ont tendance à se manifester de manière assez perturbatrice c'est vrai.
        - Peut-être pour appeler l'attention ou…vous pensez que c'est sans se rendre compte qu'ils parlent fort ou... ?
    - Moi je pense qu'ils se rendent pas compte.
        - D'accord.
    - Ouais ils sont un peu agités mais ils peuvent aussi être passifs... peuvent être assis à leur place et ne rien faire, laisser passer le temps.
        - Oui ça c'est connu.
    - Mais le trouble de l'attention ça c'est surtout...je trouve que c'est assez lié à ça le trouble de l'attention c'est vrai.
    - Ils parlent interminablement et sans nécessité logorrhée je suis d'accord, coupe la parole ou répond avant que la question soit terminée ça je suis d'accord aussi. Je rajouterai quelque chose, c'est souvent des enfants qui sont vite fatigués, ils ont une grande fatigabilité et ils se plaignent parfois d'avoir mal à la tête ou de...euh...ouais d'avoir mal à la tête souvent je trouve. Enfin ceux que j'ai eu et ceux que j'ai en ce moment.

L'enseignant, ses émotions, son ressenti

1. Avez-vous eu des élèves hyperactifs ces cinq dernières années ? Comment avez-vous su qu'ils étaient hyperactifs ?
    a. Est-ce vous qui les avez dépisté ?
    b. Comment avez-vous réagi ?

    - Voilà alors ça c'est la prochaine question, est-ce que vous avez eu des élèves hyperactifs dans ces 5 dernières années ?

- Alors oui, j'en ai qui sont traités par Ritaline® ou par un médicament équivalent et j'en ai une qui n'est pas traitée parce qu'elle est également épileptique donc elle a déjà beaucoup de médication pour l'épilepsie donc elle n'est pas traitée pour l'hyperactivité.
    - D'accord.
    - Et comment avez-vous su qu'ils étaient hyperactifs ces élèves ?
- Eu alors pour un de mes élèves ben j'ai remarqué justement tous les problèmes qu'il avait.
    - C'est vous qui l'avez dépisté ?

- Non je n'ai pas dépisté, j'ai proposé à la maman de faire un bilan chez une pédopsychiatre et ils sont allé chez Mme Cudipierre Umbert qui est pédopsychiatre et qui qui...a fait tout un bilan là dessus.
    - Et donc il s'est avéré qu'il était hyperactif.
- Oui.
    - Et là vous avez réagi comment ?
- Ba j'ai pas été surprise et pis la maman d'abord, ça été, commencer le traitement a été également accompagné de logopédie parce qu'il avait également un déficit au niveau du langage, donc ils ont commencé d'abord par un traitement logopédique puis après il y a eu une médication qui s'est installée.
    - D'accord, donc plusieurs choses en même temps alors.
- Souvent. Parce que ça courcircuiter une petit peu les apprentissages cette hyperactivité donc ils ont souvent d'autres déficits, à mon avis.
    - Mais donc vous avez réagi enfin, vous aviez pas peur… vous vous sentiez eu...
- Non pas du tout.
    - Vous aviez déjà un petit peu des idées de comment réagir, parce que d'autres années vous aviez déjà eu des élèves hyperactifs.
- Oui.
    - Donc vous avez déjà un petit peu été confrontée à
- Oui, oui, bah non je ne vois pas en quoi on a peur d'un élève qui bouge, faut pas faire ce métier autrement (rires).
    - Oui oui d'accord, mais des fois c'est des élèves qui ont quand même des réactions plus fortes que des élèves dits « ordinaires » et on ne sait parfois pas comment les prendre…
- Non ça ne m'a pas gêné...outre mesure.

2. <u>Donc pour vous, est-ce que vous diriez que c'était une expérience difficile au niveau émotionnel ? Pourquoi ? En quoi ?</u>
    - C'est souvent des élèves pénibles hein les élèves hyperactifs donc oui évidemment à quelque part ils nous touchent émotionnellement…
        - Mais pourquoi vous arrivez à dire ?
    - Ba vu qu'ils interrompent, vu qu'ils se manifestent beaucoup, en général ils ont aussi des problèmes avec des...certains camarades qu'ils dérangent donc c'est des élèves avec qui on est beaucoup en interaction. Ça c'est vrai, donc on est touché forcément.
    - Si on doit euh...on est interpellé, c'est des enfants qui attirent beaucoup l'attention donc effectivement on est interpellé...tout au long de la journée.
    - Ils peuvent être agaçants, ils peuvent être euh...perturbateurs ouais, il y a tout ce côté hors norme...qui peut déranger oui.
        - Et donc pour vous au niveau émotionnel vous diriez que c'est difficile dans le sens où …
    - Ba on se sent concerné parce qu'il faut effectivement leur apporter un traitement un petit peu particulier dans la classe.
    - Mais émotionnellement vraiment, bah c'est un enfant en difficulté c'est tout, ça ne m'a pas particulièrement touchée émotionnellement. Mais on est plus en interaction avec ça c'est certain.
        - Mais c'est des émotions que vous avez quand même déjà ressenties avec d'autres élèves ou c'est des émotions très particulières que vous avez ressenties qu'avec des élèves hyperactifs ?
    - Non moi j'ai pas ressenti euh...j'dois dire que les différences me font pas peur donc j'accepte les différences donc ça ne m'a pas beaucoup touchée émotionnellement. Mais le fait de devoir porter un regard plus particulier sur eux je l'avais déjà eu avec d'autres élèves « dis » par exemple.

    - Mmm...d'accord mais donc je pense qu'il y a peut-être quand même eu des moments où vous avez quand même ressenti des émotions…
- Oui
    - Comment vous les avez géré ?
- Alors, quand je me posais vraiment des questions ou que je ouais, j'étais sensible à quelque chose, une grande fatigue de l'enfant ou une espèce de tristesse, j'ai chaque fois convoqué les parents pour en parler avec les parents...pour voir ce qu'on pouvait faire pour l'enfant parce que voilà…
    - D'accord mais vous vous avez jamais ressenti euh...des émotions euh...fortes au point qu'elles prennent le dessus ou...
- Non.
    - Vous ne vous êtes jamais énervée à un point que vous ne pensiez pas ou…
- Non.
    - D'accord.
    - Est-ce que vous avez eu recours à de l'aide extérieur, est-ce que vous avez posé des questions…
- Alors j'ai eu euh... es téléphones avec les pédopsychiatres, avec les personnes qui ont fait les bilans oui. Qui nous disent un peu comment on peut gérer ces situations. Et les parents sont souvent aussi des interlocuteurs intéressants à écouter parce que ils nous disent comment ça se passe à la maison parce qu'ils ont aussi le même problème à la maison, les enfants ils restent hyperactifs à la maison et ils posent souvent problème pour le coucher, pour le repas, pour tout ça, pour s'habiller certains veulent pas s'habiller. Ça déstabilise pas mal les familles hein ces enfants là
    - Ouais, j'pense que ça doit être difficile aussi à la maison c'est sûr…

3. <u>Et puis donc vos sentiment face à l'enfant, vous avez dit un petit peu dit avant, vous aviez quoi comme sentiments face à cet enfant, ou ces enfants parce qu'il y en a eu plusieurs ?</u>
    - Ba j'ai essayé d'avoir de l'empathie, d'être plus à l'écoute de ce dont ils avaient besoin.
        - Ah voilà oui, alors maintenant je vous propose plein de petite étiquettes avec différents sentiment, donc il y en a qui vont sûrement vous parlez plus que d'autres…donc vous déjà la peur vous avez dit que non hein.
    - Non
    - Haha, alors la compassion oui, l'agacement, ça peut être agaçant oui, stressant aussi ça peut stresser. Le désarroi oui ça peut être euh...le mécontentement oui suivant les…
        - Donc vous le désespoir jamais vous avez ressenti euh...
    - Non
        - C'est bien ça, c'est-à-dire que vous avez toujours su faire face, trouver une eu…
    - Eh les enfants hyperactifs que j'ai eu ils ont eu, alors il y en a un qui ai passé et qui l'année d'après a commencé à prendre moins de Ritaline® et qui finalement s'en est passé. Il y en a un autre qui a été suivi très longtemps avec la Ritaline® mais qui a bien fini sa scolarité primaire donc ils ont eu les traitements adéquats. Ils ont pu continuer sans redoublement, c'est déjà pas mal.
        - Alors là on va peut-être prendre une étiquette et en parler un petit peu, si vous avez un exemple, un moment où vous avez eu ce sentiment …

- Alors agacement bah oui quand ils perturbent toute la classe parce qu'il parle trop, il est retourné, il se lève, il est debout, alors que les autres sont assis en train de faire leur travail c'est agaçant ouais tout à fait.
- La compassion, bah quand il arrive pas à se mettre au travail et pis qu'il se rend compte que lui bah il avance jamais et que les autres ont fini on a envie de l'aider mais c'est difficile parce que lui il écrit une ligne pendant que l'autre fait toute la fiche donc euh...bon, là j'éprouve de la compassion, et j'essaie de l'encourager, à avancer un peu au moins dans ses possibilités.
    - Parce que c'est des moments où on ressent qu'eux ne font pas exprès c'est ça ?
- Ouais, c'est pas de leur faute non non, c'est pas externe, c'est à l'intérieur d'eux quelque chose qui dysfonctionne ça c'est clair.
- Mécontentement si euh...si j'ai l'impression qu'il essaie de me flouer oui parce que certains de ces enfants ils sont assez rusés pis ils arrivent à en jouer alors là oui je suis assez mécontente et je lui fais comprendre, je lui explique qu'il ait des problèmes c'est une chose mais qu'il en profite s'en est une autre.
    - Donc qu'ils en jouent ça veut dire que des fois ils peuvent rester à rien faire alors qu'ils pourraient
- Ils pourraient faire quelque chose bien sûr.
- Les stress oui avant les contrôles, les activités bilan quand on voit qu'il a jamais fini son travail bah on se demande ce que ça va donner l'activité bilan oui ça peut être stressant parce qu'on essaie quand même de lui faire faire le minimum.
- Le désarroi, quand on y arrive pas ouais, on peut être euh...si on a pas beaucoup de prise sur les apprentissages, que ça progresse pas beaucoup, que l'enfant est fatigué, découragé bah ouais il y a du désarroi.
- Il peut y avoir même de la tristesse j'dirais oui, on peut être triste pour ces enfants là, qu'ils aient à subir ce genre de choses.
    - Et de la frustration vous n'avez jamais ressenti ?
- Oui on peut être frustré parce qu'on aimerait faire plus de choses, mais voilà quoi...
- On peut être en colère suivant, ils peuvent provoquer de la colère ouais s'ils sont trop perturbateurs ou euh si tout d'un coup ils se montent agressifs, parce que ça leur arrive de faire des choses un petit peu quand même en dehors du cadre pour euh...pour peut-être attiré l'attention je ne sais pas exactement pourquoi ils font des fois des choses vraiment en dehors du cadre, on peut être en colère contre eux ouais…mais je n'irai pas au delà.
    - D'accord et je pense que vu que vous dites que vous n'avez jamais laissé vos émotions prendre le dessus, vous ne vous êtes jamais sentie coupable d'avoir faire quelque chose que vous n'auriez pas dû ou...
- Non.
    - Ça vous avez toujours su euh...contrôler.
- Ouais ça m'a pas trop trop dérangée.
    - Ok.

Les élèves

4. <u>Est-ce que vous réussi à comprendre les élèves hyperactifs que vous avez eu dans vos classes ?</u>

- Moi je pense que oui, euh puisque je suis arrivée un petit peu à faire un petit bout de chemin avec eux pis à ce qu'ils puissent continuer sans redoubler je pense que oui.
    - Mmm...pis comment vous avez réussi?
- Bah euh, il faut essayer peut-être de leur donner moins de travail, privilégier la qualité par rapport à la quantité hum, peut-être adapter ses exigences.
    - Mmm
- Euh beaucoup dialoguer soit avec l'enfant soit avec les parents pour voir comment on peut s'arranger pour euh malgré le rythme très lent qu'ils arrivent à en faire le minimum quoi, qu'ils arrivent à avoir les objectifs principaux, qu'ils aient vu ces objectifs principaux parce que c'est vrai qu'ils perdent beaucoup de temps ces enfants en étant hyperactifs. Pis comprendre, moi je crois qu'il faut un petit peu les laisser un peu quand même aller à leur rythme, il faut pas toujours être derrière parce que sinon ils ont pas d'espace où respirer pis ils s'en sortent pas quoi. A mon avis.
    - Mais vous avez par exemple plus discuté avec ces élèves-là, ça vous a aidé à les comprendre, ils arrivent quand même à...un petit peu à s'exprimer ?
- Oui enfin oui moi ceux que j'ai eu oui, j'ai réussi à
    - Ils ont réussi à s'exprimer
- Oui
    - D'accord.

a. <u>Et donc ensuite, est-ce que ces élèves avaient-ils tous des réactions ou comportements similaires ?</u>
b. <u>face aux difficultés ?</u>
c. <u>face au changement ?</u>
d. <u>face à la prise en charge de leur travail ? Etc.</u>

- Il y a quand même des constantes, moi j'ai l'impression que il y a un espèce d'apathie parfois ils sont là euh autant ils peuvent bouger tout d'un coup il y a comme un « no man's land » au moment où on leur demande de réagir ils ouais, sont un peu déconnectés de ce qu'ils devraient vraiment faire et ils ont beaucoup de la peine à s'investir dans dans..dans les tâches quoi, ça s'est assez général. Mais c'est vrai que c'est des enfants si on les encourage euh, ils sont assez reconnaissant je dirai, ouais ils ont une certaine hum, comment dire, ouais une certaine reconnaissance, peut pas dire autrement. Ils ont besoin qu'on s'occupe d'eux ça s'est clair, et puis qu'on les pointe peut-être pas trop du doigt comme étant différents. Qu'ils aient leur place quoi dans la classe pis voilà.

5. <u>Est-ce que ces enfants hyperactifs étaient-ils plus difficiles à gérer que des enfants dits « ordinaires » ?</u>
    - Ba bien sûr, c'est sûr.

a. <u>Pourquoi ? En quoi étaient-ils plus difficiles à gérer ?</u>
    - Parce qu'en général c'est des enfants perturbateurs justement. Donc il faut toujours les remettre à leur place, leur refixer un cadre et puis euh...souvent les appeler pour qu'ils ne partent pas ailleurs dans euh dans les nuages, avoir toujours un petit œil sur eux sans les focaliser euh l'attention des autres sur eux euh c'est pas si simple. C'est sûr que c'est des enfants difficiles à gérer. Et c'est quand même pour l'enseignant et je pense surtout pour les parents des enfants très fatigants, parce qu'ils demandent beaucoup d'attention.
        - Ouais c'est sûr.

6. Est-ce que vous avez quelques exemples à donner sur le fonctionnement de ces élèves ?
    - Qu'est-ce que vous appelez fonctionnement ?
        - Comment ils réagissaient face à leur travail, comment ils fonctionnaient, justement si vous dites que des fois ils rêvassent ou…
    - Mmm, tout d'abord ils ont l'air assez passifs, devant un travail une tâche écrite par exemple, ils commencent à faire autre chose parce qu'ils savent pas vraiment comment entrer dans la tâche à mon avis, et...après ils cherchent facilement s'il peuvent trouver de l'aide chez les autres, copier quelque chose éventuellement, pis après quand ils ont eu de l'aide de l'adulte et ben ils s'y mettent mais vraiment au ralenti quoi, ils travaillent lentement en général ces enfants-là, les hyperactifs.
        - Mmm
    - Donc c'est surtout un décalage par rapport au...je dirais par rapport à l'écrit, quand on est en gymnastique ou comme ça, ouais ils sont beaucoup plus explosifs, ils partent un peu dans tous les sens là, si on est en salle de gym.
        - Mmm
    - Là ils ont un comportement plus euh...on pourrait voir à la limite, on peut plus voir l'hyperactivité je dirais parce que parfois en classe on dirait pas qu'ils sont hyperactifs, ils sont plus passifs qu'autre chose.
        - Mmm, c'est plus dans un autre environnement.
    - Bah c'est-à-dire qu'on a l'impression qu'il se passe plein de choses dans la tête, c'est ce qui les empêchent d'agir, de faire quelque chose.
        - Mmm mais à la gym forcément ils bougent donc euh...
    - Ouais, ouais là ça explose, ils font des gestes euh...que les autres font pas quoi. Parce que là ils ont besoin de s'éclater quoi, ou ils ont besoin que ça sorte je sais pas quoi.

15'50 Pratiques professionnelles

7. Comment avez-vous fait face à la situation ? Vous êtes-vous adapté vos manières de faire et de quelle façon ? Etait-ce difficile ?
    - Bah ouais, faut, bien sûr qu'il faut adapter. Je pense que d'abord il faut faire attention à l'environnement proche, pas mettre d'autres enfants perturbateurs à côté aussi sinon c'est la catastrophe donc peut-être trouver un en enfant calme qui puisse de temps en temps servir de coach. Pis nous-mêmes c'est ce que je disais, faut toujours avoir un peu un peu un œil sur l'enfant
        - Mmm
    - on est obligé d'être très attentif à ce qu'il fait pour pouvoir le recadrer sans arrêt.
        - D'accord et au niveau de vos pratiques professionnelle vous avez dû changer celles-ci, les adapter ?
    - Bah oui au niveau des exigences on peut peut-être attendra moins d'un élève hyperactif comme ça, essayer de lui laisser plus de temps ou euh...justement lui donner un coach pour qu'il puisse lui donner des...un coup de main...trouver si quelqu'un peut aller l'aider à faire ses devoirs…
        - Donc c'était plus à travers l'aide
    - Ouais, mais il y a aussi...
        - Et laisser plus de temps

- Ouais, il y en a aussi...il y a des parents qui choisissent la médication et à ce moment-là c'est une grosse aide ça parce qu'ils changent beaucoup quand ils sont sous médicaments, ils deviennent beaucoup plus gérable quoi.
    - Ouais, c'est sûr
- Parce qu'être hyperactif sous Ritaline® c'est pas du tout la même chose qu'être hyperactif tout court. C'est deux enfants différents.
    - Ouais, je vois ce que vous dites.
- (rires)
    - Donc du coup vous n'avez pas dû prendre vraiment des mesures particulières pour gérer ces élèves, ils étaient quand même assez gérable dans ce que vous dites, j'ai l'impression que…et puis euh...des dispositifs, vous avez mis en place, des rituels, des choses un peu pour les rassurer ou d'autres choses que vous avez moins l'habitude de faire avec vos autres classes…
- Pas particulièrement en fait
    - Non ?
- Non, j'aurais peut-être dû le faire mais non, j'ai pas particulièrement...j'avais surtout laissé un espace pour pouvoir euh...être ce qu'ils sont mais c'est vrai que des rituels ça pourrait être une bonne chose, ouais.
    - Mmm
- C'est rassurant
    - Oui parce qu'on dit bon déjà tout les élèves en général enfin, on a souvent des petits rituels dans les classes eu...
- Non, ils avaient les mêmes rituels que les autres quoi.
    - D'accord, mais c'est peut-être qu'à ce moment-là vous n'avez pas senti qu'ils avaient besoin de quelque chose de plus...
- Il y a aussi une chose c'est que je trouve qu'il ne faut pas trop les mettre trop hors norme parce que sans cela, comme ils sont déjà différents,
    - Ouais… ouais
- Si on pointe trop du doigt ces enfants qui sont des mesures entre guillemets trop spéciales, les autres ils le remarquent et ils les mettent très vite à part,
    - Mmm
- Alors c'est très délicat point de vue camaraderie après.

8. <u>Avez-vous eu besoin d'aide pour faire face à la situation ? Laquelle ?</u>
    a. <u>Avez-vous demandé de l'aide à vos collègues ?</u>
    b. <u>En avez-vous référé au SMP ?</u>

- Non parce que ceux que j'ai euh n'ont pas passé par le SMP pour soigner l'enfant donc j'ai eu contact avec le pédopsychiatre oui, mais qui n'était pas au SMP.
    - Et avec les collègues vous avez quand même euh...
- Ah bah oui on en parle, dans le suivi d'élève et tout ça oui...
    - Et puis ils vous ont aidé ?
- Ouais on discute, oui ça fait toujours du bien de pouvoir parler hein, si on a été bien énervé ou si on a un problème spécifique, ça c'est clair oui oui, ça c'est important de pouvoir parler..je pense.
    - Surtout que je pense qu'avec d'autres collègues ils vous comprennent quand même, des fois...
- Ouais bah ah Oui je dois dire qu'il y en a quand même pas mal...finalement c'est un petit peu euh...je dirais que c'est en augmentation, pourquoi j'en sais rien mais il y en a de plus en plus qui sont hyperactifs ouais.
    - Ouais ouais...
- C'est un peu la difficulté parce que quand on a plusieurs symptomatiques différents dans une classe, comme j'ai moi, bah c'est pas facile. J'ai cette élève qui est

épileptique et hyperactive, j'ai un autre qui est hyperactif, j'ai un groupe d'enfants noirs, mais c'est pas parce qu'ils sont noirs mais ils ont une mentalité différente dans leurs fonctionnement, j'ai une élève qui a un cancer et que je suis à la maison donc ça fait beaucoup. Beaucoup de choses auxquelles il faut être attentif donc il faut un peu gérer le tout, c'est pas simple.

- Ouais, nan c'est sûr, c'est sûr…

c. Avez-vous réalisé des recherches pour vous informer au sujet de ce trouble ?

- Oui, oui j'ai lu certaines choses je ne me souviens plus quoi mais j'ai lu ce que je trouvais oui.
  - C'était plutôt des revues, des bouquins euh…
- J'ai suivi un séminaire aussi sur l'hyperactivité
  - Ah voilà ouais
- Ouais, c'était très intéressant on a appris beaucoup de choses ouais. Mais ça, ça fait longtemps.

9. Et donc en faisant des recherches, quelles réflexions avez-vous menées ? Sous quelle forme ? Est-ce que vous avez pris des notes..?

- Ça m'a surtout parlé, fait réfléchir sur le moment, non j'me, je suis pas tellement passé par une phase écrite mais ça m'a aidée sur le moment à pouvoir trouver certaines pistes pour eu pour réagir face à ces enfants.

a. L'analyse de pratique a-t-elle été un outil utile ?

- Ouais.
  - Elle vous a aidée ?
- Ah bah oui bien sûr.
  - Mais ça de nouveau vous l'avez plus fait en réfléchissant pas en passant par l'écrit.
- Non, pas forcément par l'écrit non.

b. Avez-vous eu recours à d'autres moyens ? Lesquels ?

- Bah j'ai eu donc des contacts avec les pédopsychiatres, j'ai eu le séminaire sur l'hyperactivité et puis euh non c'est tout, à part ça...j'ai fait des lectures mais c'est tout.
  - Et puis ce séminaire c'était quand vous dites ? c'était il y a longtemps déjà ?
- Ouais, ça fait bien une dizaine d'années, c'était quand j'avais eu le premier élève hyperactif.
  - Et puis depuis vous n'avez pas suivi d'autres formations ?
- Non, j'ai pas eu d'autres formations, mais je pense que si on a une fois on n'a pas besoin de le réentendre, c'était aussi surtout comment eu, c'était un moment donnée pourquoi ces enfants prenaient un médicament, qu'est-ce que c'était que la Ritaline®, comment ça agissait etc. Qu'est-ce qu'on pouvait en attendre, ça c'était très intéressant parce qu'on avait un peu peur de ces enfants qui prenaient de la Ritaline®, peur des effets que ça pouvait avoir sur les enfants.
  - Surtout il y a dix ans.
- Ouais, tout à fait.
  - Donc c'était dans quel cadre cette formation ?
- C'était dans formation continue
  - D'accord, c'était une formation continue.

- Oui oui tout à fait, ouais.

Formation et système scolaire

10. Avez-vous reçu une formation dans ce domaine ? Laquelle ? Et dans quel cadre ?
    a. Celle-ci est-elle adaptée et vous a-t-elle préparé à ce genre de situations ?

        - Oui, oui tout à fait, puisque ça m'a permis de réagir sans m'effrayer, sans eu, ouais sans que ça fasse trop de vagues donc je pense que oui ça m'a bien aidée.
        - Ça a répondu à pas mal d'interrogations que j'avais à ce moment-là oui.
            - D'accord.
        - C'était quand même assez nouveau et c'était, le premier élève que j'ai eu hyperactif vraiment mais...il ne faisait quasiment rien de la journée quoi, il faisait tout à fait autre chose mais au niveau scolaire, il ne faisait rien de la journée alors c'était...effrayant.
            - Mmm, je pense bien.
        - Alors quand j'ai réussi à lui faire écrire ses premières lignes eu, je sais pas dans n'importe quel sujet j'me souviens que c'était un miracle parce qu'il ne faisait rien, il restait passif devant sa page blanche, passif là, c'était effrayant.
            - Ouais je pense bien des fois…
        - Ouais c'étais un peu inquiétant quoi.

    b. Avez-vous le sentiment d'avoir entendu quelque chose à ce sujet dans votre formation initiale ?

        - Ah non pas du tout, non parce qu'on ne parlait pas de ça il y a plus de 30 ans.

    c. Existe-t-il des formations continues en lien avec ce sujet ?

        - Je pense oui il doit y avoir, moi j'ai pas fait particulièrement attention à ça puisque j'avais déjà suivi mais il doit y avoir je pense.

11. Pensez-vous que le système scolaire actuel est adapté à l'accueil d'enfants hyperactif ? Pourquoi ?

        - Bah...oui dans la mesure où on nous demande de donner à chacun sa place mais, il faudrait aussi qu'on puisse tenir compte de pas mettre plusieurs élèves hyperactifs dans la même classe parce que c'est vite lourd et puis c'est pas toujours le cas et puis si on a en plus un effectif élevé comme c'est dans nos classes actuelles bah c'est plus difficile quoi. Il faudrait aussi que la direction se rende compte que ben ouais, si il y a des enfants comme ça tous ces enfants à qui on demande des mesures spéciales bah ils demandent une attention particulière pis faut non plus pas trop charger le bateau parce que si on charge trop le bateau bah on n'arrive pas à faire ça, ça c'est un petit peu incompatible. Mais autrement oui on peut tout à fait adapter, eu il a sa place dans une classe un enfant hyperactif comme un autre tout à fait,

il est pas à mettre dans une classe spéciale ou quelque chose comme ça, il n'y a pas de raison.
    - Mmm, ouais je comprends ce que vous dites mais c'est plus dans le sens eu, voilà alors

b. <u>Est-ce que vous verriez quand même des modifications à apporter au système scolaire actuel ?pour mieux accueillir ces élèves ? Quelque chose en plus qu'il n'y a pas maintenant mais qui pourrait les aider ?</u>

- Il pourrait y avoir par exemple une personne formée à ce genre de choses qui passerait dans les classes pour avoir un regard sur la classe, sur l'enfant, les réactions tout ça, et nous aider sur ce plan là, ça ce serait intéressant mais bon il n'y a pas quoi. On peut toujours faire appel au SMP qui vient mais, à la St. Jamais etc. quoi. On peut toujours faire appel mais…pas très efficace à mon avis, moi je n'y crois pas trop.
    - Pourquoi ?
- Parce que dans les demandes que j'ai eues envers le SMP j'ai pas été franchement satisfaite. C'est pour ça que c'est pas vraiment la porte à laquelle j'irai frapper, c'est notre interlocuteur qu'on a là, si on veut on peut demander que quelqu'un vienne voir mais c'est pas quelque chose de systématique alors vu la grande augmentation d'enfants hyperactifs ce serait peut-être intéressant qu'il y ait une personne déléguée pour je sais pas, 4, 5 circonscriptions pis qui puisse passer, ça ce serait une bonne chose.
    - Mmm
- Ou à qui on pourrait faire appel ça ce serait bien, qu'il soit à disposition.
    - A des moments où nous on en a besoin.
- Ouais, surtout au début quand on les reçoit, pour voir euh ouais, par rapport au groupe, l'impact etc. Ce qu'on peut mettre en place, ça, ce serait intéressant. Après quand on a trouvé plus ou moins les solutions ou un modus vivendi on y arrive hein.
    - D'accord, donc vous pensez qu'en étant une personne en classe c'est gérable.
- C'est gérable, bah on le fait en temps actuel.
    - Ouais ouais nan c'est sûr.
- Il y en a dans toutes les classes quasiment donc euh haha.
    - Et vous avez combien d'élèves ?
- Moi j'en ai 21, mais c'est une petite classe dans l'école, on a des effectifs jusqu'à 25 dans l'école.

Annexe III :

Tableaux d’entretiens

Conceptions personnelles

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
CJ	3 ans. A commencé par prof. d'appui en division moyenne à 25% et une 1P-2P à 50%. Ensuite a eu une 5P et cette année à un double degré 1P-2P à 100%.	LME	Mouvement, dérangement, trop d'énergie, car « c'est ce qu'on voit quand on voit cet enfant-là, c'est comme ça qu'on le ressent. »	« Un trouble qu'on n'explique pas trop, on se demande toujours pourquoi, pourquoi ils sont comme ça. » C'est un trouble de l'attention pour l'élève qui peut se traduire par différentes choses : de l'excitation, « ne pas arriver à contrôler ce qu'on dit, les mouvements qu'on fait », être parfois violent. Ce trouble peut se présenter de différentes manières.	Est d'accord. Correspond à sa définition. Par contre n'est pas capable de confirmer le décalage. C'est un médecin qui peut le dire.	Est d'accord.	N'est pas tout à fait d'accord. Définition non médicale et plutôt négative. Ressemble à un jugement de valeur, même si est tout de même d'accord avec certains éléments car c'est « ce qu'on peu voir ».

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
NT	8 ans	LME	Excitation Traitement Passif Gestion difficile	Peine à la définir. Elève Qui ont peine à se concentrer, ont comportement changeant, ont toujours besoin d'avoir quelque chose dans les mains. Agitation difficile à contrôler.	Assez d'accord.	D'accord. Trouble de l'attention oui même sous traitement ms sinon plutôt amorphe, mou.	Assez d'accord.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
BS	8 ans (4ans SP et 4 ans DM)	LME	Agitation Dérangement	Agitation qu'un élève ne peut pas contrôler, il n'a aucun pouvoir, il se fait envahir.	D'accord, correspond le mieux à sa vision, car plus scientifique.	D'accord.	Pas une définition mais une exposition des symptômes.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
SS	9 ans	LME	Déconcentration Agitation	Un manque de concentration et ne fixe pas son attention sur une tâche. Un élève excité.	Partiellement d'accord, pas pour l'agressivité.	Partiellement d'accord. Impulsivité pas chez tous.	Pas très d'accord. Remuer les mains et les pieds peut être lié à un manque d'éducation aussi selon elle.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
SB	10 ans	LME	Echec scolaire, estime de soi « raz les pâquerettes » négativité, souffrance	« L'hyperactivité est un manque de concentration certain, avéré et non pas un enfant qui bouge et qui est très énergique […] donc principalement un manque de concentration. »	Est d'accord, Correspond à ce qu'elle imagine.	Est d'accord.	Pas vraiment d'accord, car « ce n'est pas parce qu'un enfant bouge qu'on parle d'hyperactivité », selon elle l'agitation ne définit pas le trouble ou le fait d'être hyperactif.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
DF	18 ans	Etudes pédagogiques	Stress, difficulté de concentration, adaptation, irascibilité, rapidité, agitation, règle, norme.	Un enfant qui bouge sans cesse, qui a beaucoup de peine à se concentrer qui reste très peu de temps sur une tache. C'est un enfant qui a un trouble ce qui provoque des problèmes de discipline.	Est d'accord.	Est d'accord, mais certains peuvent avoir un trouble de l'attention sans être hyperactifs.	Est d'accord, mais certains peuvent être agités sans être hyperactifs.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
LF	19 ans	Etudes pédagogiques	Agitation Difficultés d'apprentissage, déficit d'attention	Définit l'hyperactivité selon deux axes : 1) Soit hyperactivité est extérieure, se voit, l'élève ne tien pas en place, ont de la peine à se concentrer. 2) Soit un trouble de l'hyperactivité avec trouble d'attention.	Pas vraiment d'accord. Pas d'accord avec l'agressivité et la dernière phrase.	Est d'accord, est la plus proche de sa vision des choses, même s'il n'y a pas toujours une agitation visible.	N'est pas du tout d'accord, ce n'est pas automatiquement comme ça, car des enfants peuvent être agités sans être hyperactifs.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
TC	20 ans (1991)	Etudes pédagogiques	Agitation, déficit d'attention, déficit de concentration. « C'est ce qui caractérise en premier lieu un hyperactif. C'est un élève qui n'arrive pas à tenir en place, qui n'arrive à se concentrer longtemps. »	Déficit d'attention et nervosité excessive.	Plutôt d'accord mais ne comprend pas pourquoi il y a un décalage.	D'accord mais pas forcément toujours des enfants perpétuellement agités. Plutôt un trouble de l'attention.	D'accord (définition plus proche des élèves rencontrés).

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
JO	20 ans	Etudes pédagogiques	Enfant qui bouge tout le temps, qui n'arrive pas à se concentrer, qui change d'humeur très rapidement (excité-mou).	Enfant complètement déconnecté de la réalité, qui n'arrive pas du tout à gérer les règles.	Assez d'accord.	D'accord agitation et impulsivité mais pas l'impression que les troubles de l'attention fassent vraiment partie de l'hyperactivité.	Assez d'accord.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
NP	30 ans	Etudes pédagogiques	Agitation Manque de concentration, Elève qui zappe sans arrêt, qui a de la peine à rassembler les morceaux.	Un élève qui a beaucoup de peine à se concentrer un moment sur son travail, qui peut être distrait pas moindre petit élément autour de lui, qui a besoin qu'on séquence vraiment chaque explication parce que du moment où on en donne plusieurs il mélange, il sait plus ce qu'il doit faire. Et puis des fois ça se traduit par une activité physique débordante, c'est l'enfant qui ne tient pas en place, qui a toujours besoin de se lever, qui fait tout tomber.	Bien d'accord.	Assez d'accord.	Moins d'accord.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
JMM	30 ans	Etudes pédagogiques	Instabilité, détresse, car c'est un mal être pour eux.	Beaucoup d'agitation, d'incohérence et manque de maitrise de leur fonctionnement.	D'accord. Définition plus technique.	D'accord.	D'accord. Est la moins technique. N'a pas de connaissances médicales du trouble et correspond à ce qu'il a pu observer donc la plus proche de ce qu'il pense.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
PG	33 ans DM (toujours dans même école)	Etudes pédagogiques	Manque de concentration Elève qui bouge beaucoup Tripote, besoin d'avoir mains occupées Peu de rendement dans le travail.	Lié au déficit d'attention, empêché de se concentrer par des connexions dans son cerveau. Maladie.	D'accord, oui désordonnés, impulsivité oui, réactions fortes. Elle ne pense pas qu'ils soient forcément agressifs.	D'accord.	D'accord.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
PS	34 ans	Etudes pédagogiques	Enfants bougillons, Perturbateurs.	« Des enfants qui n'arrivent pas tenir en place, qui ont des tics, qui ont des toc, qui perturbent, qui dérangent, des enfants malheureux dans une classe.	D'accord.	D'accord.	D'accord.

Enseignant	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
VF	11 ans	Histoire économique (année de trou donc ni études pédagogiques, ni LME).	Elève qui bouge beaucoup, qui a souvent de la peine au niveau de l'attention, problème de concentration, difficultés scolaires.	Un trouble qui est multiple, qui a différentes facettes, se manifeste de différentes manières selon l'enfant. Enfant qui n'arrive pas à se concentrer sur une tâche, à la terminer, enfant qui se décourage, trop difficile, trop long. Apprécient exercice oral car demande moins de concentration. Se passe beaucoup de choses dans leur tête, ils ont plein de connaissances.	Plutôt d'accord, impulsifs oui, en gym mauvais perdant donc peuvent être agressifs.	Vraiment en accord.	D'accord mais des fois pas forcément cette agitation. (enfants hyperactifs qui ne bougent pas).

	Nombre d'années d'enseignement	Formation suivie	Mots spontanés	Définitions	Définitions proposées		
					1	2	3
EM	15 au Rwanda 12 ans à GE = 27 ans d'enseignement	Formation de base d'institutrice avec diplôme enseignant à l'école primaire FPSE à GE – éducation des adultes.	Incapacité de se concentrer Agitation Angoisse devant tâche.	Un état d'un élève qui ne peut pas tenir une activité du début jusqu'à la fin parce qu'il lui manque la concentration et qu'il est agité.	D'accord.	D'accord, agitation et trouble de l'attention oui.	Moins d'accord, impulsif veut dire pour elle qu'on ne réfléchit pas et ne pense pas que ce soit forcément un signe d'hyperactivité.

Les émotions, le ressenti

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
CJ	1	Au début de l'année ne le savait pas, car il n'y avait pas de suivi collégial. Mais a eu des pistes lors de l'entretien avec les parents. L'enfant était déjà dépisté par un médecin et était sous Ritaline®, mais ne la prenait pas toujours.	Pas de réaction particulière, n'a pas été surprise de l'apprendre	Expérience émotionnellement difficile, surtout pour la première année à 100%. Au début était beaucoup en confrontation avec l'élève, puis a appris à le gérer et à réagir « comme un enseignant spécialisé. » Ne peut pas se mettre en confrontation Car au final « il est le plus fort, il nous prend en otage avec son trouble. » On ne peut pas le toucher, on ne peut pas	Se sentait démunie, ne savait plus quoi faire, car trouve injuste d'avoir un « traitement de faveur » pour un enfant et pas les autres. Ce qui provoque des tensions avec le reste de la classe. Manque de confiance, car ensuite se posait des questions sur son autorité et sur la discipline. « Ca fait un peu mal. »	Non, car ne comprenait pas et avait des difficultés à accepter ses comportements.	A géré sur le moment, comme tout événement inattendu. Au début était très surprise, choquée et ne savait pas comment réagir. Mais au fur et à mesure, connait le mécanisme de l'enfant et réagit plus rapidement, n'est plus aussi choquée. A géré ses émotions en discutant avec les collègues. Mais n'est pas facile, car sentait un jugement de leur part, ne comprenaient pas toujours. Sinon en parlant avec des pédiatres, en	Peur : pas pour elle mais pour les autres enfants, car ne sait pas ce qu'il peut faire à ses camarades, à la gym par exemple. Peut les blesser volontairement lorsqu'il se sent frustré. Confiance : car au bout d'un moment le connais et sait comment il est. Même si les situations sont déstabilisante, le comprend mieux. Compassion : quand voit que la Ritaline® l'assomme complètement. N'est plus du tout le même. Agacement : « Ca c'est sur ». Frustration : quand

				faire un pas vers lui. Devons faire des concessions. N'est pas un enfant comme les autres, devons tolérer beaucoup plus de sa part. Se sentait démunie, ne savait plus quoi faire, car trouve injuste d'avoir un « traitement de faveur » pour un enfant et pas les autres. Ce qui provoque des tensions avec le reste de la classe.			discutant avec eux de ce qu'est l'hyperactivité. Emotions ont déjà pris le dessus notamment lorsque l'élève l'a insultée. A eu un vrai choc, c'était une situation difficile a gérer et ne savait pas quoi faire. Ses collègues ont alors pris l'élève en charge, car se sentait vraiment dépassée par les événements. Était presque au bord des larmes. A dit aux élèves de s'occuper comme ils le voulaient, qu'elle était très énervée et a tenter de se reprendre et de ne pas pleurer en écrivant « n'importe quoi ». Car ne peut pas quitter la classe, ne peut pas souffler. Est obligée de rester avec eux. Ont résolu le	n'a pas su gérer certaines situations Déception : Quand il fait des bêtises ou frappe les autres. Stress : a peur qu'il fasse n'importe quoi si quelqu'un vient par ex. observer la leçon. Se sont des enfants intelligents, ils savent comment faire pour déstabiliser. Satisfaction : Lorsque tout se passe bien (sorties, bon comportement…) Colère : quand nous pousse a bout, a l'impression qu'il fait exprès. Affection : même si sont les « les plus embêtants » sont très attachants, même sils « nous rendent folles ou nous font passer des mauvais moments.

							problème calmement plus tard. N'a jamais craqué en classe, car ne pouvait absolument pas se le permettre. Parler de ces situations fait d'ailleurs encore aujourd'hui remonter des sentiments. Beaucoup de remise en question par rapport à l'élève et aux collègues.	

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
NT	1	Depuis petit. Médecins.	Au début ne savait pas. Convoque la maman pour dire qu'elle ne comprend pas son comporteme nt. Et là, elle lui a expliqué (après 6-7mois).	Non, plutôt une expérience chouette. Du moment qu'elle savait s'il était sous traitement ou pas, elle savait le gérer. Pas un élève qui renversait la classe. Il était agité ms dans sa bulle.	Attachement	Oui, déjà ressentie.	A des moments, elle était fâchée contre lui car toujours obligé de faire quelque chose ms essayait de pas oublier qu'il était hyperactif ms n'est pas toujours une excuse. Difficile de savoir comment gérer.	Agacement → touche à tout. Affection → lien différent qu'avec les autres. Confiance → créer un bon climat pour qu'il avance scolairement. Frustration/ déception → quand on ne sait plus quoi faire. Aussi du bon car pousse à instaurer climat de confiance.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
BS		Par un neuropsychiatre	On fait avec	Pas par rapport à l'enfant. Mais par rapport au fait qu'il devient ingérable s'il n'est pas traité.		Oui, en spécialisé et qu'on a beau tout mettre en place on est impuissant (chantage, plein de stratégies) reste quelque chose d'incontrôlable pour lui même s'il dit oui je vais faire.	Avec de la distance, on apprend à être moins exigent avec soi-même, on fait ce qu'on peut, on demande de l'aide, de la collaboration, on se renseigne pour avoir des pistes. Arrêter de le voir par moments.	Tristesse peur non Désespoir Mécontentement Colère contre le système Compassion → l'enfant souffre Frustration par rapport aux autres Affection, pas sa faute Découragement Désarroi

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
SS	2	Le 1er une collègue qui a observé et conseiller aux parents de consulter. Le 2ème est arrivé déjà diagnostiqué.	Aucune. Connaît un peu car cousine hyperactive.	Non. Plutôt pour les camarades.	Agacement Affection Attachement	Pas d'émotion particulière.	Parle avec les collègues et les parents mais le vit bien.	Affection → veut l'aider dans sa souffrance Frustration → un jour comprend tout et le lendemain plus rien. Déception → passe des heures à lui expliquer et rien Désarroi → manque d'aide et de pistes, que faire ?

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
SB	1	L'a eu durant deux années scolaires (5P et 6P. A été diagnostiqué en début de 6P	Très bonne réaction, presque un soulagement, car se sentait démunie face à l'enfant	Expérience très difficile. S'investissait énormément mais ne voyait aucun résultat. L'élève dérangeait la classe, demandait beaucoup d'attention, remarques incessantes,	Se sentait inutile et désarmée malgré son investissement et ses efforts.	En partie oui, « mais là c'était vraiment particulier », se sentait réellement désarmée, a « rarement vécu un cas comme ça, aussi violent. »	A beaucoup parlé de la situation, était bien entourée (collègues, GNT, responsable d'école). Mais s'est parfois sentie à bout, s'est sentie atteindre ses limites et dépassée par ses propres sentiments. A également eu recours à de l'aide extérieure : Psychologue et pédiatre qui suivaient l'enfant et les parents qui ont été très coopératifs. De plus, les collègues	**Avant diagnostic :** Déception & agacement : Grand investissement, « canalisait beaucoup de temps pour lui » après les heures scolaires, faisait les études surveillées avec lui mais ne constatait pas de retour. Frustration : Se sentait démunie, travaillait beaucoup avec lui mais ne voyait pas de résultat Colère : passait des heures à travailler avec l'élève pensant qu'il avait compris, mais il échouait toujours aux évaluations. Culpabilité : de ne « pas pouvoir apporter les outils nécessaires pour qu'il y arrive », de ne pas en faire assez, de délaisser les autres élèves de la classe. Mécontentement :

							avaient le même discours ce qui était déculpabilisant.	n'aimait pas la façon dont il réagissait, incompréhension, car ne savait pas qu'il était porteur d'un trouble Agressivité : conséquence due aux événements et autres sentiments ressentis **Après diagnostic** : Fierté : « parce que le travail paie finalement », a un retour sur les efforts fournis et le temps investit Confiance : reprend confiance en elle, en l'élève. Gaieté et bonheur : « j'étais plus contente de venir en classe et de venir travailler avec lui » Gratitude : Vis-à-vis du médecin et du psychologue qui ont pu le diagnostiquer. « ça a vraiment changé la vie de tout le monde et de la classe et de la dynamique… ça a été incroyable. »

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
DF	2	Par un médecin.	Avant hyperactivité n'était pas un terme utilisé	Expérience difficile, devait prendre sur elle. Contente d'être en duo car deux jours dans la classe suffisaient à user « le quota patience ». Devait s'adapter mais fait partie du métier. Doit être plus tolérante et doit gérer la différence dans la classe, car les élèves voient cette différence, s'interrogent et se révoltent. Devait aussi gérer ses crises et les autres élèves	Passe par « toutes les couleurs de l'arc-en –ciel : Passe par la compassion, impatience, énervement (crie et pousse « une gueulante »).	Pas à ce point	A beaucoup parlé avec sa duettiste car elle aussi vivait la même chose. Se redonnaient du courage. Tentait de garder une attitude professionnelle. Faisait du sport et de la course à pied pour faire sortir les tensions. A déjà craqué, car a ressentis énormément d'émotions. A appris à le toucher, à lui tenir les bras et les mains afin de le calmer et se calmer.	Agacement : très fort Affection et compassion : car l'enfant souffre, appelle à l'aide Agressivité : quand se sent débordée Fierté : car si va mieux y est peut être pour quelque chose Frustration : quand parents ne collaborent pas. Désespoir : car quoi qu'on entreprenne ça ne fonctionne pas.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
LF	7 (avérés)	Certains étaient déjà diagnostiqués, pour les autres, signalait et demandait aux parents de consulter ou de faire un bilan chez le pédiatre ou à l'OMP, car savait qu'il y avait un problème, mais ne s'avançait pas sur le diagnostique. Etaient toujours prudent, n'a pas les compétences pour le faire, parce que ce trouble a été l'objet d'un phénomène de mode.	La première fois il s'est d'abord renseigné. Sinon pas de réaction particulière et beaucoup finissaient par prendre le médicament. Mais ne se dit pas que c'est une calamité. Font partie des élèves de la classe comme tout autre élève.	Pas particulièrement difficile. La situation n'a pas dépassé les limites du tolérable, a toujours été gérable. A parfois eu des émotions fortes, fait face à des situations plus lourdes, mais c'est comme avec d'autres élèves difficiles ou ayant une dyslexie, donc pas quelque chose d'insupportable. Fait avec et prend de la distance, relativise en se disant que ce ne sont que ses élèves.	Agacement, situations plus lourdes, énervement	Oui, dans d'autres situations face à des élèves difficiles, ayant des problèmes de comportement par exemple	Si vraiment avait besoin de se calmer, sortait dans le couloir pour évacuer, se fâche très fort ou sur joue, fait semblant de se mettre dans une grosse colère. Lui permet de faire sortir les émotions, de faire baisser la pression, sans que ça n'aille trop loin. Sinon en discutait avec ses collègues.	<u>Désarroi</u> <u>Affection :</u> les élèves sont attachants. <u>Stress</u> : de ne pas savoir si va pouvoir gérer, si leçons vont fonctionner. <u>Agacement</u> : car l'élève fait des choses dérangeantes (bruit, fait tomber des objets etc.) x fois de suite. <u>Compassion/ remords</u> : quand se dit que ce n'est pas de la faute de l'élève, qu'il ne le fait pas sciemment. <u>Impuissance</u> <u>Satisfaction/ Fierté</u> : quand élève arrive à effectuer une tâche jusqu'au bout. Quand parvenait à anticiper certaines réactions de l'élève grâce au système

				Trouve d'ailleurs que c'est plus pénible quand il s'agit d'un enfant qui n'est pas hyperactif et qui a de gros problèmes de discipline. C'est beaucoup plus déstabilisant, car peut croire que c'est dirigé contre lui alors que l'hyperactivité n'est pas maitrisable par l'élève.				de signe mis en place. <u>Confiance</u> : car avec le temps connaissait réactions de l'élève et ses propres réactions et arrivait à anticiper, s'organisait, s'adaptait. <u>Agressivité</u> : s'est parfois montré agressif avec certains de ces élèves, car certains jours est plus fatigué, moins patient, la journée se passe moins bien ou et il y a d'autres élèves qui posent problèmes. Compassion : pour les parents, car vivent ces situations durant des années et se sentent dépassés, désespérés. Alors que pour lui, ce ne sont que ses élèves et ça ne dure qu'une voire deux années.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
TC	4	En a dépisté 2 et en a reçu 2 déjà dépistés.	En premier lieu s'est dit « encore un ! », car ce n'est pas toujours facile à gérer. « Mais sous traitement médical, en général, l'amélioration est assez nette et on peu travailler correctement avec eu. » S'il est médicamenté c'est bien, ça va, si n'est pas le cas on peut s'attendre à des moments difficiles	Oui, difficile nerveusement, de savoir comment réagir avec eux, de ne pas avoir les mêmes exigences, quand transmettent ce trop plein d'énergie à la classe, c'est difficile à gérer. Il faut de la patience, mais c'est des élèves attachants. C'est difficile d'appréhender la relation à avoir avec cet élève, quel comportement et quelles exigences à avoir. A déjà	S'est parfois senti dépassé. S'est mis en colère.	Les a déjà ressentis lorsque par exemple un élève qui n'est pas hyperactif a un comportement inadapté, dépasse les règles, n'arrive à se plier aux règles. Alors, ce n'est pas spécifique aux élèves hyperactifs. Au contraire, sait que doit avoir un comportement différent, une tolérance plus importante et apprend un peu plus à se maitriser. C'est plus difficile à maitriser ses émotions quand	S'est débrouillé seul. La situation n'a jamais dépassé ce qui était tolérable, mais a évacué auprès de ses collègues en se plaignant à la fin de la journée par exemple.	Frustration : se rend compte que les élèves ont des capacités scolaires importantes mais ne pouvaient montrer ce dont ils étaient capables. Donc frustration pour les élèves et l'enseignant, car c'est un gâchis, et ils en souffrent Affection : sont des élèves attachants, souffrent de ce trouble et lorsqu'ils sont sous médicaments dévoilent un autre coté ce qui est émouvant comme moment. Culpabilité/ remords : quand s'énerve et regrette après, parce que

				craqué, s'est énervé et a eu de la peine à maitriser ses réactions, s'est mis en colère Mais maintenant connait mieux se trouble et s'épargne. A appris à lâcher prise.		un élève se trouve dans la provocation.		l'élève ne comprend pas pourquoi il est comme ça. <u>Mépris</u> : « pour les parents qui refusent le diagnostique, refusent de voir ce qui se passe en classe et la souffrance de l'enfant, la difficulté de gérer la classe et l'impact que ça a sur les autres élèves. » Mais aussi pour leur comportement à l'égard de l'enfant. <u>Stress/ Appréhension</u> : quand le matin avant d'aller en classe espère que la journée va bien se passer ou qu'il faut affronter une journée sans MS ni demi-groupe. <u>Colère/ agressivité</u> : quand est dépassé par les évènements, quand est fatigué, n'arrive plus à gérer, que la situation lui échappe. Mais jamais aussi fort

								que du désespoir ou de désarroi. Plutôt <u>manque de motivation</u>, car n'a pas envie d'aller à l'école car sait que ce sera une journée pénible. <u>Satisfaction</u> : quand l'élève arrive à faire quelque chose qu'il ne parvenait pas à faire avant, que ce soit grâce au traitement ou parce que les symptômes diminuent. Voit les élèves prendre leurs apprentissages en main et suivre une scolarité normale, mais pas de fierté, car n'y est pas pour grand-chose. Pense que c'est grâce au médicament qu'il y a des améliorations. Croit dur comme fer au médicament, car a vu des améliorations spectaculaires grâce à ce médicament.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
JO	Une vingtaine	Souvent elle qui a poussé les parents à faire test. Elle pense qu'il y aurait beaucoup plus d'enfants qui devraient faire un test ms qui ne le font pas. Du coup, explique qu'elle en ait eu autant.	Dans la mesure où c'est elle qui poussait les parents à faire un test à leur enfant, elle s'y attendait.	C'est clair que c'est difficile qu'ils dérangent les autres, il faut tout le temps faire la police. Elle essayait de leur faire prendre conscience de leur comportement en leur disant « imagine si toute la classe fait comme toi » et ils se rendaient compte.	Attachement	Oui, ce sont des émotions qu'on ressent assez souvent mais c'est différent avec ces enfants. Plus fort, car encore plus besoin d'un climat de confiance.	Si je ne pouvais plus supporte un élève je les envoyais ailleurs (dans une autre classe, dans le couloir, les faisais courir). Utilise ces enfants pour bouger, infos dans une autre classe etc. enfants qui ont plus besoin de se dépenser. Change souvent les places.	<u>Frustration impuissance</u> → quand on ne peut pas faire plus (si les parents sont contre la Ritaline®). <u>Confiance</u> → contrat avec eux (doivent connaître limites). <u>Agacement</u> → quand il ne se gère plus (se lance contre le mur).

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
NP	2	Arrivé étant déjà dépistés.	Pas de réaction particulière « c'est un élève comme un autre, on fait avec ».	Non. « J'ai l'habitude de prendre les gens comme ils sont donc on s'adapte quoi ».	Pas d'émotions particulières.	Pas d'émotions particulières.	Pas d'émotions extrêmes, gérable. Toujours réussi à stopper avant que ça prenne le dessus. Donne autre chose à faire ou si c'est vraiment plus possible « bon bah moment tu prends ce travail et tu vas dans la classe d'à côté ». Pas recours à de l'aide extérieure à part les collègues.	Satisfaction → gère ses émotions, avance. Agacement Remord → n'aurait pas dû, « bah toutes façons c'est plus fort que lui, il ne met pas de la mauvaise volonté, ce n'est pas quelque chose qu'il fait délibérément » Affection → élève attachants Compassion → (Frustration), quand beaucoup investi et donne pas grand chose.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
JMM	4 avérés mais surement environ une dizaine	Certains sont arrivés étant déjà dépistés mais a dû en pousser certains à faire des bilans	Pas de réaction particulière : « ça fait partie de ce à quoi nous sommes confronté de plus en plus maintenant. Et le type d'élèves qu'on a dans cette école est souvent assez proche d'un enfant hyperactif. Ça fait partie de nos élèves. C'est de plus en plus courant.	Parfois oui. Car certains jours est moins en forme et peut réagir beaucoup plus fortement suivant la période et l'état de fatigue. A déjà craqué, pleuré, mais ne s'est jamais senti totalement dépassé.	Enervement	Oui, avec d'autres élèves difficiles, en grande difficulté ou avec d'autres classes.	Est quelqu'un de très sensible et ne cache pas son émotion. Les élèves savent que certaines situations ou des conflits entre lui et les élèves le touche, mais en rediscute toujours après. A discuté avec l'infirmière ou l'inspectrice. A déjà eu une cellule de crise dans une autre situation mais trouve cela artificielle. Pour de l'aide extérieure préfère donc en discuter avec ses collègues et les gens qui travaillent avec lui sur le terrain (directeur, ECSP,…)	Affection : malgré tout sont des enfants qui ne maîtrisent pas ce trouble, vive des choses difficiles et les enfants en difficultés « prennent les tripes ». Frustration : de ne pas pouvoir aider l'enfant, n'y arrive pas. Ne peut pas plus aider, qu'il n'y a que le médicament qui fonctionne Agacement : est souvent agacé parce que les choses ne fonctionnent pas comme prévu. Gratitude : envers l'enfant, car est remis en place, ouvre les yeux sur difficultés des élèves, même après 30 ans de carrière.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
PG	2	A proposé aux parents de faire bilan et sont allé chez une pédopsychiatre qui l'a dépisté.	Elle n'a pas été surprise. Ne l'a pas gênée outre mesure.	Oui. Beaucoup interpellé, ils appellent beaucoup l'attention donc toujours en interaction avec eux. Ms pas beaucoup touchée émotionnellement.	Touché, interpellé, ils sont agaçants, perturbateurs, il faut apporter traitement un peu particulier.	Oui avec d'autres élèves en difficultés, notamment des « dis ».	Téléphones avec les pédopsychiatres, avec les personnes qui ont fait les bilans.	Empathie → plus à l'écoute, Compassion → quand n'arrive pas à se mettre au travail. Agacement → quand perturbe tt la classe. Stress → avant les activités bilan. Désarroi → quand ne progresse pas. Tristesse → qu'ils vivent ça. Frustration → on aimerait faire plus. Mécontentement → quand ils essaient de me flouer. Colère → quand font choses hors cadre ms pas au delà.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
PS	4 ces dernières années, mais peut-être plus, car avant on croyait simplement qu'ils étaient perturbateurs. Mais n'a jamais eu des élèves comme ça, ayant un tel comportement durant sa carrière.	Arrivés étant déjà dépistés. Mais poussait les parents à essayer de le traiter pour qu'il vive mieux sa scolarité.	Pas de réaction particulière et au fil du temps commençait à connaître ce trouble.	Emotionnellement non, mais c'était pénible, ce n'est pas facile, se sait pas quoi faire. « C'est tuant » Mais ne s'est jamais senti dépassé, n'a pas dépassé les limites du tolérable, car sait que ce n'est pas de la faute de l'élève, ce qui l'aide à prendre du recul, à lâcher prise.	Se sentait démuni.	Ne dirait pas que c'est une émotion, mais essaie de faire au mieux, de protéger l'élève qui perturbe mais aussi les autres élèves, ce qui est la difficulté quand est face à ce trouble, mais trouve qu'il n'a pas beaucoup de moyen.	N'en parle pas à l'extérieur. Seulement lors de suivis collégiaux. Fait ce qu'il peut.	Colère : vient automatiquement, car est au bout du rouleau. Stress : car doit toujours avoir l'œil sur lui. Agacement/ frustration : car ne sert à rien de discuter avec lui, ce n'est pas de sa faute. Ne sait pas comment faire. (Compassion): pourrait en avoir, mais n'ont pas à en avoir, doivent agir.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
VF	2	Le 1er, enseignant qui a dépisté → réactions très violentes	Elle s'est dit qu'il y avait une raison leurs problèmes et quand on le sait on fait petites choses pour les aider (petits objectifs, varier les supports).	Oui. Ne se sentait pas bien en voyant cet élève Elle s'est demandé ce qui allait arriver et se disait qu'il allait droit dans le mur. Dur de le soutenir quand tt la journée « je suis nul » et qu'il n'arrête pas de se promener, jeter des choses, etc. Dur avec les autres élève (en ont marre, ne supporte plus). Essayer de tisser lien affectifs avec ces enfant essayer de les amadouer avec un p'tit côté sympa, leur montrer qu'on fait des choses pour eux.	Agacement Affection	Vraiment avec ces élève nous travaille : Qu'est-ce que je px faire mieux ? Qu'est-ce que je fais de faux ? Comment je px arranger ça ?	Le faire sortir, prendre l'air. L'envoyer dans une autre classe pour mettre un peu de distance et pouvoir respirer. Pas vraiment une solution, car pendant ce temps n'apprend rien, frustrant. Parler avec collègues. S'est fâchée quelques fois, un peu désagréable car cela fait peur aux autres mais parfois on ne peut pas faire autrement.	Affection → élèves attachants, enthousiastes et très vivants Grande frustration → quand ça ne marche pas, n'apprennent pas comme on voudrait, de la peine car élève aussi le sent. Agacement → répéter mil fois. Désarroi → ne sait pas vraiment par quel bout les prend, on a tout essayé et on voit que marche pas. Satisfaction → le voir progresser, évoluer.

Enseignant	Nombre d'élèves hyperactifs	Quel dépistage ?	Réactions	Expérience difficile ?	Quelles émotions ?	Emotions déjà ressenties ?	Gestion des émotions	Sentiments face à l'enfant
EM	4	Elle qui l'a dépisté et envoyé les parents au SMP. Tenait un cahier d'observation. El. n'arrivait à se tenir tranquille Incohérence car un enfant respectueux ms voyait qu'il y avait une souffrance (triste).	Elle était rassurée (confirmation) car elle a avait posé le bon diagnostique et maintenant il allait falloir organiser ses apprentissages autrement.	Non. Plutôt sur la gestion du gr. classe. Chaque fois penser é lui, imaginer autre choses, changer d'activité Pas non plus le mettre en évidence et les élève se demande pourquoi lui pt changer d'activité Difficile au début de trouver une méthode pour que cet élève puisse fonctionner normalement.	S'acharnais à ce qu'il puisse fonctionner normalement et elle comprend qu'il y a autre chose et pas d'emprise sur lui, angoissant. Se sent en échec, n'arrive pas sur le plan pédagogique. Quelque chose ns dépasse ms ensuite rassurée grâce au diagnostique, se dit que pas de sa faute et elle s'attaque au problème.	Oui, avec d'autres élève avec qui ont difficulté	Discuté avec les collègues. Toujours réussi à canaliser ses émotions. 15 ans d'expérience et vécu d'autres choses qui font qu'elle ne peut pas être affectée. Pas indifférente, lui fait mal ms ne va pas dysfonctionner pour cela, ne la perturbe pas dans son fonctionnement quotidien.	Mécontentement → pas de raison que soit pas fait. Désarroi → je fais quoi ? Frustration → promet plein de choses et non. Déception → décide choses enseignant et marche pas. Compassion → le voit triste.

Les élèves

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
CJ	Ne sait pas si on peut vraiment les comprendre. Les enfants eux-mêmes sont victimes de leur trouble. Parfois l'excitation est trop grande. Ne peuvent pas se contenir. Ne comprend pas vraiment, car ne peut pas vraiment l'expliquer, ne sait pas pourquoi il a « ça ». A plutôt appris à le connaitre, à le gérer, et « enrober », utiliser des stratégies négocier en proposant des choix (car il fait le bon choix) et non plus entrer en confrontations.	Ne parvenait pas à gérer la frustration et réagissait violemment, frappait etc. Ne tolère pas du tout l'injustice ou la différence qui peut être fait entre lui et quelqu'un d'autre. Disait qu'aucune maitresse n'avait eu confiance en lui. Quand se sentait lésé, frustré etc. était très agressif pour pouvoir se défendre et finissait par exprimer les sentiments qu'ils n'exprimaient jamais et pleurer.	Ne supportait pas le changement, d'être envoyé dans une autre classe par exemple. Lorsque l'enseignante dit stop il ne le supporte pas. A des réactions violentes lorsque se sent frustré, attaqué. Pas de difficultés scolaires particulières. Mais différence de fonctionnement si prend ou non la Ritaline®. Fait moins d'erreurs d'inattention, se concentre mieux et plus longtemps, fait son travail jusqu'au bout.	Beaucoup plus difficile à gérer, car a de gros problèmes de comportement, des réactions très violentes. Mais pas de soucis au niveau des apprentissages.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
NT	Au fur et à mesure elle sait quand il a pris son médicament ou pas, si la dose à changé. Mais vraiment comprendre comment il fonctionnait à l'intérieur de lui elle ne pense pas. Elle pense que c'est trop difficile de comprendre si on n'est pas hyperactif.	Ne pas pouvoir rester sans rien faire, toujours avoir quelque chose dans les mains. Il est dans sa bulle donc il peut se passer n'importe quoi autour, il n'y avait aucun impact sur lui. Maladroit en gym. Toujours replié sur lui-même, ne participait pas.	Pas de fonctionnement particulier. Plutôt un élève mou.	Oui dans le sens où il avait des problèmes scolaire, des problèmes de comportement, des troubles de l'attention, dyslexique, dysorthographique donc forcément il était difficile à gérer dans son ensemble.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
BS	Non, c'est très soudain, ça vient tout d'un coup. Mais on a un impact c'est quand on voit que le fait d'être à côté de tel ou tel élève augmente les symptômes d'agitation, on sait qu'il faut les séparer.	Oui c'est toujours la même chose, 1. Je me lève, je vais voir ce que font les autres. 2. Je parle tout fort, je fais des remarques. 3. Je m'occupe de ce que disent les autres, je m'assois de mille façons différentes. 4. Des fois ils se lèvent de la chaise et font le tour. 5. Aller aux toilettes, tailler le crayon, sortir des blagues… 6. Aussi les mimiques du visage, je fais l'idiot (se coupent du monde, exubérant, théâtrale) 7. Ne supportent pas le silence.	Face au travail : • « j'arrive pas, je ne comprends pas, j'arrête, je veux lus faire, je me retourne »,… ils font autre chose. • Ils ont des bonnes stratégies d'évitement, font autre chose. • Elèves très sensibles qui ne supportent pas le changement → ont besoin d'un rituel pour être rassuré, pour savoir qu'ils sont en sécurité, pour pourvoir poser ce côté là un peu agité et essayer de le contrôler. Par exemple difficile lors de remplacements	Oui. Mais s'il y avait moins d'enfants ou plus d'adultes ça irait, car l'un des adultes s'occuperait de lui. « Il y a un côté éducatif, qu'il y a en spécialisé, dont cet enfant a besoin mais nous ne sommes pas des éducateurs. » Gestion plus difficile au niveau de la discipline et de l'entrée dans le travail. Vite distrait, concentration de courte durée.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
SS	Elle voit bien la différence quand ils prennent leur médicament ou pas. Elle pense les avoir assez bien compris car elle a une cousine hyperactive.	Se mettaient beaucoup plus lentement à leurs tâches que les autres. Il fallait les recentrer à chaque fois. Besoin de se faire remarquer.	Beaucoup plus lent pour les changements d'activité.	Oui, car il fallait sans arrêt être derrière pour lui dire de se concentrer et de travailler. Elle prenait la parole sans lever la main, elle coupait la parole et avait des réactions hors propos.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
SB	Pas au début, ne le comprenait pas et n'a pas bien géré. Mais à partir du diagnostic, a pu comprendre les mécanismes du trouble.	L'élève, face au changement et aux difficultés : - Se renfermait - Semblait totalement absent, était totalement démuni et désarmé - Se désinvestissement complètement - Était calme	Difficultés d'attention, qui ne permettaient pas d'avancer dans les apprentissages, ce qui provoquaient une perte de confiance en lui, qui à son tour le bloquait et l'empêchait de se concentrer car se laissait submerger par la difficulté, arrivait pas à faire face, était en projection d'échec, en anticipation et « laissait tomber avant même de commencer. »	Oui, mais au niveau des apprentissages uniquement. Avait seulement des difficultés d'attention. Pas au niveau du comportement car il était calme. Ne dérangeait donc pas les autres élèves.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
DF	Comprendre, pas vraiment, n'essaie pas de comprendre, mais essaie de faire au mieux pour eux en fonction des difficultés et de leur progression. Ne s'identifie pas à l'enfant, ne le comprend pas comme ça. Mais comprend sa situation globale, son milieu familial etc. Mais n'utiliserait pas le verbe comprendre.	Ont souvent les mêmes réactions. Bougent beaucoup, sont toujours en action que se soit dans les couloirs, dans les moments collectifs, à leur place etc. Sont très nerveux. Ont de la peine à se mettre au travail. Semblent très fébriles, ont des mouvements répétitifs qui font du bruit, se balancent. Ont tendance à « zapper », n'arrivent pas à se concentrer, passent d'une activité à l'autre d'un coup, se laissent distraire par n'importe quoi.	Ne supportent pas le changement, besoin d'une trame extrêmement répétitive. Ont des réactions très vives et bruyantes face au changement. Sont très sensibles, ont besoin de se sentir rassurés, cadrés, d'avoir des habitudes. Ne supporte pas la frustration, réagis avec une sorte de rage intérieure.	Beaucoup plus difficile, car doit énormément +s'adapter, gérer les crises de l'enfant et le reste de la classe en même temps.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
LF	A comprendre leur trouble et qu'ils ne le faisaient pas exprès oui. Comment ils fonctionnent. Quels étaient ses besoins scolaires, car on donne une réponse scolaire. Et sont tous différents, donc connaître leurs particularités, mettre en place un code qui montre qu'ils ne peuvent plus tenir, pour qu'ils puissent souffler.	On besoin de bouger, de se lever de se déplacer. Ont tous un coté attachant, touchant, on a de l'affection pour eux, ce qui aide à les accepter et aller au-delà. Sensibles au changement de personnes, tant que l'enseignant est là, ça fonctionne, autrement, est une source d'angoisse, d'appréhension. Ont différentes réactions face aux difficultés, mais y sont sensibles.	Mettent des stratégies d'évitement en place. Certains avaient beaucoup besoin de verbaliser.	Oui, mais est toujours dans l'anticipation pour éviter les situations difficiles, éviter qu'ils n'explosent, pour ne pas arriver dans l'extrême. Plus difficile, car l'enseignant n'a pas de répit, même si on se fâche ou autre, ca ne change rien, donc situation plus lourde, ça prend beaucoup d'énergie. Alors a l'impression de prétériter les autres élèves.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
TC	Au début pas vraiment. C'était les débuts, avant ce trouble n'était pas connu. Donc était plutôt dans l'agressivité, la colère, l'incompréhension. Maintenant oui, car en a eu plusieurs et connaît mieux le trouble, alors comprend les élèves et s'épargne de la nervosité et de la fatigue,	Sans le médicament, ont de gros troubles d'attention. Son agressifs et ont de la peine à rentrer en contacte avec les autres enfants, ont de la peine à avoir une vie sociale dans le cadre de l'école et sont mis de côté. Avaient du mal à jouer sont insulter, taper, crier, pleurer. Face aux difficultés se montrent découragés, désabusés. Faisaient le travail n'importe comment pour se débarrasser du boulot Réagissaient très mal face au changement, ont besoin de stabilité. Avaient du mal à rentrer dans les apprentissages, trainent des lacunes, pour le TTAM c'est la catastrophe s'ils n'ont pas un adulte à la maison pour les canaliser Ont l'habitude qu'on leur crie dessus et semblent hermétiques aux remarques, se créent une carapace pour se protéger.	Ont mis en place des stratégies d'évitement. Faisaient leur travail jusqu'au bout, mais le faisaient n'importe comment, avec une écriture illisible, répondaient « à l'envers du bon sens » Sont toujours dans l'agressivité et la confrontation pour faire la place dans la classe. Provoquaient.	Oui, difficile principalement au niveau du comportement et à gérer avec l'ensemble du groupe classe, car l'élève détériore l'ambiance de classe, transmet son énergie négative, a des conflits avec ses camarades. Se faisaient toujours remarquer quand il y avait des intervenants extérieurs. Bouge beaucoup, prends la parole sans lever la main, fait du bruit, se lève etc., alors dérange et déconcentre beaucoup les autres. Difficultés au niveau des apprentissages, car ont des stratégies d'évitement, des difficultés de concentration, de la peine à entrer dans la tâche, trainent des lacunes. Donc même si ont des capacités et qu'ils prennent leur traitement, ont quand même des difficultés scolaire quand trainent beaucoup de lacunes des années passées.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
JO	Oui, elle dit avoir réussi, et même à les faire progresser dans leurs apprentissages. But 1er : tout mettre en œuvre pour qu'ils puissent progresser.	• Enfants très peu attiré par l'écrit (beaucoup de concentration). • Beaucoup plus sensibles (à la justice). • Besoin que les choses soient claires et quand on dit quelque chose il faut le tenir, ça les rassure.	Face au changement : S'il y a un changement d'adulte cata Changement de leçon, cela les touche, sont très vite perturbés. Ont tendance à se dévaloriser car ont de la peine à s'organiser.	Oui, car il faut avoir un œil sur eux tout le temps. On peut le faire confiance ms ils ne se rendent souvent pas compte, il faut les aider à rester là. Des enfants qu'elle touche beaucoup → contact avec le réel.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
NP	Oui, ce sont des enfants qui peuvent très vite tourner mais en observant et anticipant, on apprend à les comprendre. « Il arrive à 8h05 le matin, on sait déjà si ça va bien se passer ou pas ».	• Elèves qui réagissent assez, assez vite et assez fort. • Enfants riches, attachants, au niveau du comportement ils sont chouettes. • Elèves qui perdent tout, qui ne ramènent rien etc. Dans les choses écrites : « par laquelle je commence, j'en fais une, je fais la moitié de l'autre, j'y reviens… »	• Peine à gérer changement, quand met un peu de pression → peine aussi car ça les stress complètement. • Peine à s'organiser • Beaucoup de peine à revenir sur un travail, « c'est fait pis pff, on termine on en parle plus. » • Pas très appliqués, qui ont des problèmes pour écrire → écritures très hachées, qui n'effacent pas, qui ne relisent pas. • Sont toujours dans l'impulsivité • peine à se poser un moment sur quelque chose, y revenir, une fois que c'est fait c'est fait. • Une sensibilité exacerbée.	Oui, pour entrer dans leur travail pas forcément facile de les faire entrer dans ce qu'elle leur propose et ce n'est pas fait vraiment de A à Z. →Dès qu'on ne les assied pas à une table et qu'on leur demande de faire l'ex.3 p.18 en général ça se passe bien. Faut faire des mises au point par rapport aux autres parce qu'il y a des moments où les autres ne comprennent pas pourquoi lui a le droit et pas eux. Pis aussi leur faire comprendre qu'il faut parce qu'ils les cherchent parce que c'est des élève qui réagissent assez, assez vite et assez fort.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
JMM	Oui, il les comprend. Mais n'est pas toujours évident de les gérer en classe. Doit penser aux autres. Comprend, mais doit quand même être plus rigoureux	Une agitation et un manque de contrôle. Réagissaient mal face au changement (remplacement, changement dans le cadre de la classe), ont besoin de points de repères, d'habitudes. N'ont pas forcément tous des difficultés à rentrer dans les tâches, mais ne font pas tous les exercices.	Commencent souvent très bien une activité, bien écrite, bien présentée mais sur des durées très courtent, perdent rapidement le fil, dès qu'il n'est pas présent et attentif au travail de l'élève, ou que quelqu'un le distrait. Se voit même au niveau de l'écriture.	Oui, au niveau du comportement, de l'agitation. Posent problème au niveau du cadre de la classe. Pas forcément au niveau des apprentissages, car a des élèves très brillants. Gestion plus difficile des différents rythmes, mais cela est lié aussi aux autres élèves, pas forcément aux élèves hyperactifs.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
PG	Oui, car a réussi à faire en sorte qu'ils avancent. Il faut donner moins de travail, privilégier la qualité par rapport à la quantité, adapter ses exigences. Beaucoup dialoguer avec élèves et parents. Un petit peu les laisser aller à leur rythme, ne pas toujours être derrière parce que sinon ils n'ont pas d'espace où respirer et ne s'en sortent pas.	Il y a des constantes. • un peu déconnectés de ce qu'ils devraient vraiment faire • ils ont beaucoup de peine à s'investir dans les tâches. • enfants assez reconnaissants • ont besoin qu'on s'occupe d'eux • qu'on ne les pointe pas trop du doigt comme étant différents. Qu'ils aient leur place dans la classe.	1. Ont l'air assez passifs, devant un travail une tâche écrite par ex., ils commencent à faire autre chose parce qu'ils ne savent pas vraiment comment entrer dans tâche 2. Après ils cherchent facilement s'ils peuvent trouver de l'aide chez les autres, copier quelque chose éventuellement. 3. Quand ils ont eu de l'aide de l'adulte, ils s'y mettent ms vraiment au ralenti, ils travaillent lentement en général. 4. Surtout décalage par rapport à l'écrit. 5. En gym sont beaucoup plus explosifs, ils partent un peu dans tous les sens. → parfois en classe on ne dirait pas qu'ils sont hyperactifs, ils sont plus passifs qu'autre chose. C'est plus dans un autre environnement.	• En général c'est des enfants perturbateurs. Il faut toujours les remettre à leur place, leur refixer un cadre et puis souvent les appeler pour qu'ils ne partent pas ailleurs dans les nuages. • Avoir toujours un petit œil sur eux sans focaliser l'attention des autres sur eux. • Enfants difficiles à gérer, demandent beaucoup d'attention.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
PS	Oui, en partie, car est difficile, mais connaît plutôt bien le trouble, a lu un livre sur l'hyperactivité, ce qui l'a aidé à comprendre pourquoi il se comportait de cette façon et qu'il ne fait pas exprès.	Bougent beaucoup, lancent leurs crayon/gomme en l'air, font des grimacent, parlent sans avoir la parole. Sont plus agressifs que les autres enfants. S'expriment bien oralement, mais ont beaucoup de peine à écrire. Mais sont tous un peu différents par rapport aux apprentissages, car certains sont très brillants et d'autres ont beaucoup de difficultés. Pas de difficultés au niveau social, sont assez appréciés.	Font du bruit, parlent seuls, ont besoin de verbaliser. Parfois sont comme absents.	Oui, à tous les niveaux : Comportement et travail en classe. Pense que la Ritaline® leur permet d'agir en classe comme un élève ordinaire

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
VF	C'est dur. A part qu'ils ne doivent vraiment pas être bien. Pense que les comprendre c'est beaucoup dire ms pense que pt comprendre la souffrance qu'ils vivent de se sentir différent surtout en DM car prennent vraiment conscience qu'ils sont en décalage avec les autres et qu'ils n'ont pas le comportement qu'on attend.	• Bougent beaucoup, n'arrivent pas à rester assis • se promènent • ont tendance à lancer tout ce qui se retrouve entre leurs mains • le fait qu'ils piquent des crises quand ça ne va pas, quand c'est trop difficile ou qu'on pose vraiment un cadre. Besoin d'une routine, ex : un programme.	Parfois réussissent à se concentrer que lorsque l'on arrête une activité Au vestiaire : tout le monde est rentré en classe et là il se regarde et il enlève sa veste. Gym pareil, trainent car font autre chose.	Oui, prennent beaucoup de place, dérangent toujours les autres et se les mettent à dos. La classe peut avoir marre qu'on ait une attention particulière avec ces élèves. Il faut expliquer aux élèves pourquoi cette attitude avec lui, le faire de préférence en son absence pour éviter de le "montrer du doigt", ce qui le mettrait mal à l'aise et aurait un effet négatif sur son estime de soi.

Enseignant	Compréhension des élèves, comment ?	Réactions, comportement	Fonctionnement	Gestion plus difficile ?
EM	Pas vraiment compris. Frustration car ne pouvait pas investir autant qu'elle voulait. Elle dit qu'elle a compris que tous les élèves ne fonctionnent pas de la même manière. Il faut faire attention à ne pas s'acharner en pensant que tous les élèves vont au même endroit de la même manière. Demander de l'aide à des spécialistes.	Agitation, trouble de l'attention. Face aux difficultés, changement c'est la même chose. Réaction de : « j'en ai marre ». Agressivité vient selon elle de la personnalité, du caractère et de l'éducation. Il y en a qui se terrent dans le silence, d'autres seront agressifs.	Ils essaient tous d'éviter. « je ne peux plus me concentrer alors je vais essayer de jouer avec des choses, me distraire par tout les moyens pour passer ce "sal moment" ». Constance dans l'intérêt, les choses sont intéressante une minute, puis ça ne l'est plus. Et ils ne vont pas au bout des tâches. Dans les évaluations on voit que le 1er et 2ème ex. sont bien faits, le 3ème on a oublié ou ne l'ont pas fait et le 4ème ils ne l'ont même pas vu, ils rendent la feuille et se disent « on a fini » voilà.	Une fois diagnostiqué et sous Ritaline® non. Ils sont aussi capables d'apprendre que les autres ms ont un rythme à eux et des besoins spécifiques. Ils ont un fonctionnement différent dont il faut tenir compte. Une période de 45' représente 2h pour eux. Il faut beaucoup de choses visuelles, beaucoup de couleurs. Ne peut pas utiliser que la mémoire orale. Aussi beaucoup de manipulation.

Les pratiques professionnelles

Enseignant	Adaptation, modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
CJ	Adapter sa gestion de la classe. Traite l'enfant de façon différente, mais se dit quelle ne devrait pas mais ce n'est concrètement pas possible. Agit plutôt comme une enseignante de spécialisé. Prend l'enfant comme il est, a moins cette notion de norme qu'il doit atteindre. S'adapte, réagis différemment, négocie en proposant des choix à l'élève, car sait qu'il fera le bon choix et le laisse tranquille. N'entre pas dans la confrontation.	Au niveau du travail : Lui mettait une minuterie. Devait se concentrer durant X min. Ce dispositif l'aidait à se concentrer lorsqu'il travaillait. Au niveau du comportement n'imposait pas réellement, donnait des choix, négociait. Mais pas facile, car sentait son autorité remise en cause, puisqu'elle n'imposait pas.	Avec la négociation, arrivait à amener l'enfant à faire ce qu'elle souhaitait. Effets principaux sur le comportement étaient dus au médicament. Mais si ne le prenait pas, les dispositifs fonctionnaient parfois, et certains jours pas du tout. Ne savait plus quelle solution trouver, car était accaparant et devait aussi gérer le reste de la classe. Alors l'envoyer faire une activité de manipulation car était très doué pour cela, le canalisait.	La solution semblait surtout de prendre le médicament. Discutait avec les parents, car ils parvenaient à le canaliser, à le gérer et voyait une différence en classe durant quelques temps, car c'était important pour lui de faire plaisir à son père. C'était comme un signal d'alarme. A demandé des conseils, mais n'en parlait pas beaucoup, car se sentait un peu jugée par ses collègues.	N'a pas effectué de recherches mais avait déjà lu des articles, même si le sujet reste plutôt mystérieux. A appris sur le tas en vivant les situations. La pratique réflexive s'utilise à tout moment, l'a donc beaucoup utilisée. Pense qu'elle a été un outil utile même sil est difficile de le mesurer, car au fil du temps gérait mieux les situations difficiles et les crises de l'élève. A appris à négocier avec lui.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels)	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
NT	Difficile au début car elle ne savait rien. « Je m'acharnais un peu sur lui » dit-elle. Du moment où elle a su, elle s'est adaptée dans la mesure où elle s'est rendue compte qu'elle ne pouvait pas lui demander la même chose qu'aux autres pour tout. Lui laissait plus de temps pour entrer dans une tâche par exemple et avait des attentes moins poussées que pour les autres. Elle l'a souvent envoyé en appui en petit groupe pour qu'on soit vraiment là que pour lui et qu'il ne soit pas « perdu dans la masse. »	Non, c'était, selon elle, un peu tard en $5^{ème}$-$6^{ème}$, il fallait qu'il passe au cycle. S'il y avait eu des choses mises en place avant elle aurait pu suivre mais là non.	-	Les collègues et les parents ms sinon il n'y a jamais eu trop de liens avec le SMP. Il n'avait pas un comportement tel pour qu'elle ait besoin d'aide extérieure. Pas de recherches.	Oui, elle a beaucoup observé. Elle s'est beaucoup remise en question, « est-ce que j'ai adopté le bon comportement ? » « Là je me suis fâchée est-ce que c'était opportun ? » « là j'ai rien dit est-ce que j'aurais dû ? »

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
BS	Baisse des exigences, différencie beaucoup, essaie d'être un maximum avec lui tout en équilibrant avec les autres, ce qui est très difficile pour elle. Ne lui fais pas faire tous les exercices, sait qu'il ne peut pas tout faire et en a fait le deuil. L'essentiel est qu'il voie toutes les matières et fasse un peu de chaque, quelques exercices de chaque mais ne fera jamais tout. L'envoie parfois travailler ailleurs pour être dans un autre cadre. A du modifier son attitude, son attention, sa façon de lui parler : ne sert à rien de se fâcher, car n'apporte rien, juste de l'énervement, même si n'est pas facile. Parfois l'ignore, quand il ne veut/peut pas travailler, même si elle sait qu'il fait le clown et s'occupe des autres, car eux aussi ont droit à de l'attention. Car hyperactif, oui, mais a tout de même une partie de lui qu'il peut maitriser, car il sait qu'il dérange. Et parfois se montre capable Il joue un peu là-dessus. Difficile de savoir où est la limite, car ont peu d'information sur le trouble.	Pas de mesures particulières pour ces enfants au niveau des apprentissages, à moins que se soit un élève en échec scolaire et là des mesures sont prises. Autrement prise de contact avec le pédiatre (adaptation du dosage du médicament), avec les parents pour que l'enfant sente qu'il y a un cadre. Ce qui demande un grand investissement. Autrement pas de mesures. Essaie de le traiter comme un enfant ordinaire, car est en ordinaire, pense donc qu'il a les compétences nécessaires pour y être. Mais fait tout de même attention, ne veut pas arriver à la limite de l'échec	N'a pas vraiment constaté d'amélioration, si ce n'est avec le temps. Au début ne le connait pas, puis au fil de l'année, se connaissent, s'habituent aux exigences de l'un et l'autre.	En discute, échange avec les collègues sur leurs pratiques quand avaient des élèves hyperactifs, mais c'est comme pour tout (évaluations, exercices etc.) Est rassurant, se dit qu'elle n'est pas seule et qu'elle fait ce qu'elle peut. Regard rassurant de la part des collègues plus expérimentés. Fournissent de l'aide aussi. Peut leur envoyer l'élève quand « en a marre », avant qu'elle ne s'énerve vraiment. Il n'y a pas de perfection, doit en faire le deuil. En a référé au SMP et discute des stratégies, mais ce	« L'analyse de pratique, non ça on le fait à l'uni. » En discutant avec les collègues, les parents, l'OMP, la directrice fait le point, mais c'est tout. « On est pas psy non plus. ». Dit que ne va pas prendre une feuille et faire une analyse de pratique comme à l'uni. Elle le fait dans sa tête, oui, cherche des idées concrètes.

		scolaire. Mais ne peut pas prendre en charge le coté médical. Pour la discipline, s'il y a un souci à régler, le garde à la récréation, mais comme tout élève. A un système de « fleurs de disciplines » mais système pour tous les élèves. N'a pas mis de système particulier en place, car est en ordinaire et n'en a pas ressenti le besoin. Il doit aussi comprendre qu'il y a des règles, qu'il n'est pas seul.		n'est toujours pas pareil que d'être seul avec l'élève « ça fait du bien. » Mais en parler Ne sait pas s'il existe vraiment des solutions pour ces élèves. N'a pas effectué de recherches, mais a eu des informations, des conférences, mais sans plus. Utiles pour savoir en quoi consiste le trouble et se poser des questions sur certains élèves, mais pas pour les gérer	

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
SS	Oui, prenais l'élève travaillé à côté d'elle. Moins exigeante par rapport au travail et acceptait plus de choses point de vue comportement, elle était plus souple. Mis en place un répétiteur à la maison.	Non, pas eu besoin, l'élève en avait déjà pour se gérer seul (6P). Et l'autre était relativement gérable, donc pas eu besoin.	Avec l'adulte elle arrivait mieux à se concentrer.	Ils étaient déjà signalés. Pas vraiment car bonnes connaissances du trouble (présent dans sa famille) ms voyait régulièrement les parents et en parlait avec les collègues qui lui donnaient des conseils.	A beaucoup parlé avec sa famille. S'est beaucoup demandé comment faire mieux, trouver des petites astuces. Elle a pris des notes sur des comportements des fois étranges aussi pour donner des faits aux parents. L'analyse de la pratique lui a apporté beaucoup d'aide.

Enseignant	Adaptation, Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
SB	Adaptation difficile. Prévoyait beaucoup de cours particuliers. Beaucoup de moments en individuel pour lui. A énormément différencié, voire individualisé ses apprentissages.	Elle a essayé de lui donner des repères car était très sensible au changement. Evaluations différenciées. Beaucoup de rendez-vous avec les parents (presque hebdomadaires) et avec le psy et parfois avec le pédiatre. Beaucoup d'encouragements et de tentatives de lui redonner confiance en lui.	Mesures prises n'ont pas du tout fonctionné avant le diagnostic et la prise de Ritaline®, mais après oui.	S'est beaucoup référé au psychologue qui suivait l'enfant, a beaucoup discuté avec le pédiatre. A effectué des recherches sur internet par exemple. S'est bien informée.	Analyse de pratique a été un outil utile pour prendre du recul, trouver des solutions. Elle a beaucoup discuté, a effectué des recherches et rencontré des personnes ayant des enfants hyperactifs, ce qui l'a aidée dans sa pratique.

Enseignant	Adaptation, modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
DF	Adaptation. Doit au quotidien, en continu. Adapter le travail, car ont de la peine à se concentrer. Doit trouver des moments privilégiés avec eux pour faire des travaux qu'ils devraient faire seuls. Doit beaucoup les encourager, les féliciter quand le comportement va mieux, quand gèrent mieux leur hyperactivité, même si finalement ne dépend pas vraiment d'eux, de leur volonté. Doit avoir beaucoup de dialogue avec les parents. Mais faire attention aux mots utilisés et ne pas le faire dans une phase où on sent trop de désespoir.	Quantité de travail déclinée sur trois niveaux. Les rituels ne sont pas mis en place en particulier pour l'élève hyperactif, mais pour toute la classe. Maison des prénoms : mettent leur prénom aimanté sous leur photos. Ce qui signifie qu'ils sont en classe et qu'ils doivent respecter les règles de la classe. Est valable pour tout le monde mais sert beaucoup pour ces enfants. Le verbaliser si nécessaire. Pour la discipline essaie le système des punaises. Commencent la journée avec trois punaises et on leur retire les punaises si nécessaire. Les félicitations sont ensuite faites à la fin de la journée et adaptées aux élèves. Félicite donc beaucoup si est très difficile pour un élève d'être discipliné.	Il y a des améliorations, mais difficile de savoir si cela est dû à ce qui est mis en place. Mais élève très sensible au système des punaises, aux encouragements.	Echange avec sa duettiste et d'autres collègues qui l'ont eu avant elles. N'a pas fait de lectures sur l'hyperactivité mais plutôt sur le trouble de l'attention. N'a pas vraiment fait de recherche personnelle, car a une vie chargée (enfants en bas âges), donc sa priorité est de gérer la classe au niveau des apprentissages. Mais si voit qu'il y a un problème important, a une certaine intuition grâce aux années d'expérience, alors demande aux parents de consulter. Laisse aux professionnels le soin de diagnostiquer les troubles.	Pour être sincère ne sait pas vraiment ce que c'est que l'analyse de pratique, mais a passé beaucoup de temps à discuter et disséquer des situations, avec sa duettiste, a essayer de trouver des stratégies, a essayer des nouvelles choses en classe. Avaient un rendez-vous hebdomadaire pour en discuter et savoir ce qui fonctionnait ou non. L'a beaucoup aidé, car échanges très riches et soutenant aussi bien émotionnellement qu'au niveau de la pratique. Plus aidant qu'avant, car avant échangeait avec la maitresse d'appui, mais elle ne vivait pas la même chose, tandis

		Valorise donc le bon comportement plutôt que de pénaliser. Régule très facilement la discipline. Est donc valable pour tous mais sert beaucoup à ceux qui ont des difficultés de comportement en général. Recommence chaque jour afin que chaque jour l'élève soit motivé à bien se comporter. Le prend beaucoup à part pour le féliciter et faire des feed-back personnels à la récréation par ex. Pas de cahier comportement car difficile à supporter pour l'enfant et les parents d'avoir toujours des échos négatifs. Essaie donc plutôt de valoriser quand ça va bien, quand progresse et fait des efforts.			que la duettiste oui. Ce n'est pas du tout pareil. Ces échanges sont importants, ont souvent besoin « de se lâcher », de se décharger, d'avoir une écoute, d'être confirmé dans ses intuitions, d'être soutenues.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
LF	Il a fallu s'adapter, mais ce n'était pas forcément difficile, ça demande un effort mais ça évite d'autres problèmes ensuite, ça permet de s'épargner. A du faire en sorte que la classe s'adapte à l'élève, comprenne qu'il ne s'agit pas de favoritisme et pourquoi lorsqu'il demande le silence, certains se font réprimander et pas lui. A donc plus de tolérance, mais pas autant en 3P qu'en 6P, car pense que l'élève aussi doit pouvoir anticiper des situations ou mettre en place des stratégies pour parvenir à se maîtriser un minimum. L'a placé de façon stratégique dans la classe, plutôt derrière pour ne pas déranger le reste de la classe et pour qu'il soit aussi moins distrait. Il y a d'autres adaptations mais en fonction de leçons ou de situation. Veillait au changement de rythme, de ne pas proposer de tâches trop longues.	A mis en place certains aménagements mais ne tolérait pas non plus tout. L'élève doit tout de même entrer dans le cadre, sont en ordinaire. Et respecter un certain nombre de règles. Les règles étaient les mêmes pour tous, avec certaines adaptation pour lui. Mais parfois, quand ne parvenait plus à le gérer, l'envoyait dans une autre classe. A mis un place un signe avec l'élève, quand il sentait qu'il n'arrivait plus à tenir pour qu'il puisse sortir de la classe un moment pour se défouler, sans perturber les autres élèves. L'un de ses élèves avait le droit à une balle antistress Rituels : Chaque matin regardait avec l'élève pour savoir comment il allait, ne changeait pas son comportement mais permettait de montrer qu'il s'intéressait à l'élève et établissait ainsi une relation de confiance et permettait de se préparer s'il était ne se sentait pas bien.	Effet positif, car l'élève voyait que son trouble était reconnu, qu'il faisait un pas vers lui. Ce qui facilitait le dialogue. A rendu la situation plus supportable. Donc effets principalement au niveau relationnel, car s'il n'y a pas d'aide (médicament) il n'y a pas vraiment de changement.	A demandé conseil au SMP pour savoir ce qui pouvait être mis en place, aux collègues. Demandait de l'aide à l'ECSP pour avoir moins d'élèves ou pour que l'élève puisse travailler en plus petit groupe et avoir plus d'attention. A eu des informations du SSJ. A lu un document remis par l'un des parents de l'un de ses élèves hyperactifs. A également posé des questions à l'infirmière qui lui a donné des références de document qu'il a lu. Mais n'est pas allé plus loin, car ce n'est pas son travail. Doit pouvoir travailler avec l'enfant et trouver des aménagements mais c'est tout.	A mené des réflexions, mais pas vraiment utilisé l'analyse de pratique. A fait le point pour trouver des idées et des moyens pour gérer l'élève, mais c'est tout. Car dans la classe il n'y a pas que cet élève, il y en a beaucoup d'autres. A partir du moment qu'il avait trouvé quelque chose qui lui permettait de travailler et d'être fonctionnel, s'est arrêté là. De plus aux Eped, n'est pas aussi formé pour l'analyse de pratique qu'à l'université. Sinon aurait peut-être des réflexions plus structurées.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels)	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
TC	Les attentes et les exigences changent. N'ont pas la même quantité de travail. Essaie de les laisser souffler plus souvent que les autres, ne s'acharne pas sur lui. Lâche prise et leur donne des moments libres. Discussion avec les autres élèves pour leur expliquer la difficulté/ le problème et les aider à réagir, mais aussi pour qu'ils n'en viennent pas à trouver qu'il s'agit de favoritisme.	Demande plus d'aide aux ECS P, demande des bilans à l'OMP, des entretiens avec les parents, leur demande d'aller faire des teste (si ne sont pas dépistés ou médicamentés) Essaie de ne pas changer les habitudes, d'avoir des rituels. Choisi l'emplacement de l'élève dans la classe avec attention pour qu'il ne soit pas trop parasité (pas trop près de la fenêtre pour ne pas être tenté de regarder ce qui se passe à l'extérieur, ou proche de la porte et des élèves qui vont aux toilettes). Pas trop d'affiches aux murs. N'a pas de dispositif particulier pour l'élève et pour gérer son comportement, mais comme il a tendance à « électriser » l'ambiance de la classe, que son comportement influence les autre élèves, leurs laisse moins de liberté : mets des règles plus strictes, a des règles beaucoup plus précises et définies pour tous les aspects de la vie en classe (rangements, aller aux toilettes, prise de parole, pour se déplacer etc. et des systèmes d'avertissement.	Donne un cadre plus solide à l'ensemble de la classe, permet de mieux la gérer, mais pas d'effet particulier sur l'élève hyperactif. Pense qu'à part le médicament, il n'y a pas grand-chose d'efficace. Donc plutôt utile pour la classe, permet de la canaliser mais n'a pas l'impression que ce le soit pour l'élève hyperactif	En parle avec les collègues, essaie d'avoir des aides supplémentaires pour se décharger au niveau du nombre d'élèves (ECSP), à demandé de l'aide à l'OMP, de l'aide aux parents. Pas de recherches, car a suivis des formations dans l'école, a un membre de la famille qui est hyperactif, a mené beaucoup d'échanges avec des personnes concernées, les parents qui sont allés voire un médecin lui expliquent, donc apprend à connaitre le trouble.	Analyse de pratique a été utile notamment par rapport aux règles de classe. Les enseignantes élémentaires donne beaucoup de « petits trucs » pour soigner le coté rituel, car sont mieux établis que chez les grands. Fait de l'échange de pratiques, en discute avec les collègues.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
JO	Oui, elle dit que c'est difficile et que : « on ne peut pas demander un travail identique à tous de toutes façons. » Fixe des objectifs avec les parents et les élèves. Ne change pas les objectifs, ni les tâches ms va plus les aider, être plus derrière eux, les rappelle à l'ordre etc. Les attentes des objectifs sont les mêmes mais elle différencie au niveau du soutien.	Pour elle, chaque élève a des mesures. Elle travaille comme ça, elle note où en est chaque enfant pour avoir toujours quelque chose à leur donner. Elle voit souvent les parents (1fois par mois). Elle utilise un cahier de comportement aussi (chaque semaine).	Marche très bien. Selon elle, « avoir une bonne collaboration avec les parents porte toujours ses fruits. » De cette manière, ils savent qu'on est derrière et qu'ils ne peuvent pas dire quelque chose d'un côté et autre chose de l'autre.	Parle souvent avec les psychologues ms elle dit que c'est beaucoup à sens unique, toujours elle qui doit donner des infos ms très peu de retour sur les enfants. Mais elle pense qu'elle n'en a pas besoin. Elle a lu beaucoup de livres.	Parle avec les collègues et les parents. S'est beaucoup remise en question pour trouver des façons d'aider ses élèves. Elle dit que c'est toujours bien d'analyser sa pratique, c'est comme ça qu'on évolue.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux.	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
NP	« Non, c'était pas difficile, je me suis adaptée dans la mesure où j'ai compris qu'ils avaient besoin de plus de temps que les autres, plus d'aide, alors j'étais plus derrière eux. » dit-elle. Aller plus souvent vers eux, et vérifier régulièrement. Pas pour eux personnellement, au niveau de la classe ça dérange pas, simplement plus souvent vers eux, leur montre, les guides un peu plus.	Limiter un peu certaines exigences parce que ça ne sert à rien non plus de surcharger de travail Adapter un peu, ex : un cahier de communication maison - école, quand ça va pas, écrit dedans, dès qu'il y a un truc on écrit au moins c'est direct, c'est géré tout de suite. Ne pas hésiter à faire travailler à côté de soi ou envoyer ailleurs si on sent que ça ne va plus. Aucun rituel particulier.	Fait travailler à côté d'elle par exemple, il se calme et travaille tout de suite mieux. Ça lui permet de se recadrer et de se recentrer.	Parlé avec maîtresse d'appui, parce qu'avec ce genre d'élèves met en place choses pour les aider un peu plus donc là par ex, il a une heure pour lui tout seul, parce que remarqué que quand il était dans un groupe, ça fonctionne pas, parce que même avec 4 élèves il est distrait donc là, elle le prend vraiment lui tout seul pour travailler des p'tites choses particulières ms que lui, donc souvent contact avec la maîtresse d'appui, autrement les autres collègues oui, la collègue qui l'a eu avant, pour qu'elle lui explique un peu la situation mais sinon non.	Oui, elle revient sur certaines choses qui n'ont pas fonctionné.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
JMM	Est obligé de s'adapter pour que ce ne soit pas une souffrance de venir à l'école. S'adaptait principalement au niveau de la quantité de travail	Pas de mesures particulières si ce n'est au niveau de la tolérance, est assez souple, car sait que ce n'est pas de leur faute. Mais essaie de les faire fonctionner comme les autres. C'est sa manière de faire. Peut-être dû à son expérience.	A part le médicament, il n'y a pas grand-chose qui fonctionne. Mais c'est dur de voir des enfants prendre un médicament aussi jeune.	Principalement des discussions avec les autres enseignants. Pas de recherches personnelles	Non, se dit être un enseignant de terrain. Essaie d'utiliser son expérience. Dit qu'il y a aussi une certaines saturation, car passe énormément de son temps à l'école, le métier lui prend beaucoup de son énergie ce qui a un effet sur ses émotions, alors n'avait pas forcément envie de donner encore plus, n'est pas allé au-delà. Mais se dit que finalement aurait peut-être dû, qu'il ne connait pas assez bien le trouble et a une certaine forme de regrets car n'a peut-être pas amené à ses élèves ce qu'il aurait pu. Aurait peut-être dû s'investir dans des formations.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels)	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
PG	Il faut adapter. Elle dit qu' « il faut faire attention à l'environnement proche, pas mettre d'autres enfants perturbateurs à côté, donc peut-être trouver un enfant calme qui puisse servir de coach. » Selon elle, il faut toujours avoir un peu un œil sur l'enfant, on est obligé d'être très attentif à ce qu'il fait pour pouvoir le recadrer sans arrêt. Oui au niveau des exigences, elle dit qu'on peut peut-être attendre moins d'un élève hyperactif, essayer de lui laisser plus de temps ou justement lui donner un coach pour qu'il puisse lui donner un coup de main, trouver si quelqu'un peut aller l'aider à faire ses devoirs etc. Il y a aussi des parents qui choisissent la médication et c'est une grosse aide parce qu'ils changent beaucoup quand ils sont sous médicaments, ils deviennent beaucoup plus gérable.	Non, elle dit qu'elle aurait peut-être dû le faire mais non, elle a surtout laissé un espace pour qu'ils puissent « être ce qu'ils sont » mais elle dit que c'est vrai que des rituels pourraient être une bonne chose.	-	Elle e eu contact avec le pédopsychiatre oui, mais qui n'était pas au SMP. Elle dit que ça fait toujours du bien de pouvoir parler, si on a été bien énervé ou si on a un problème spécifique. Elle a lu certaines choses, elle ne se souvient plus quoi mais elle a lu ce qu'elle trouvait.	Ça l'a surtout fait réfléchir sur le moment, elle n'est pas tellement passée par une phase écrite mais ça l'a aidée sur le moment à pouvoir trouver certaines pistes pour réagir face à ces enfants. Pas par l'écrit mais oui, cela lui a apporté une grande aide.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
PS	N'a pas changé ses méthodes d'enseignement mais s'est un peu adapté à l'enfant.	N'a pas mis en place de dispositif particulier. Mais sait qu'ils ont besoin de repères et de stabilité. Notait le programme de la journée au tableau ou le leur disait. L'ECSP le prenait pour avoir un moment privilégié et permettre aux autres de souffler.	Difficile de constater un effet. A part prendre le médicament, ne voit pas vraiment ce qui peut être fait, il faut agir en fonction, pare au plus pressé. Donc fait parfois des remarques, mais d'autres fois ignore les bruits, même si la gestion de la classe est parfois perturbée, mais laisse faire s'il ne dérange pas la classe.	N'a pas demandé d'aide extérieure. A lu un livre qui l'a beaucoup aidé pour comprendre que ce n'est pas de la faute des parents, qu'il ne faut pas les incriminer, que ce n'est pas de la faute de l'enfant. L'a aidé à lâcher prise.	En discute entre collègue, est toujours utile, mais c'est tout. Est toujours seul avec ses élèves, se débrouille comme il peut. S'il a un problème se renseigne mais sinon se débrouille.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
VF	Elle a expliqué à la classe le problème de l'élève TDAH et dit qu'il fallait être tolérant et essayer d'encourager (pas devant lui). Prendre du temps vers eux, être plus attentive à eux. Vérifier qu'ils aient tout à 16h. Répéter, être derrière. En classe, c'est l'aider à ranger son pupitre, quand il faut classe aussi, lui dire où elle va. C'est prendre du temps avec eux, les encadrer. Souvent, laisser du temps et supprimer des ex. (choisir ceux où ils ont besoin de moins écrire) penser à des choses un peu différentes.	Se donner une certaine rigueur. Avoir un programme plus strict. Pr le plan de travail, mettre la fiche au stabilo pour qu'il la repère visuellement. Organise le plan en leur disant dans quel ordre ils doivent faire.	Les encouragent, les aides et les motivent.	Parler avec les parents. Au SMP. Il y a des moments où on arrive plus à faire face et ne voit plus que le négatif alors il faut régulièrement parler avec ceux du SMP. Les collègues. A lu un livre qui regroupait plusieurs troubles dont l'hyperactivité.	Par discussion ouverte avec les collègues, est-ce que j'ai tout essayé ou pas etc.

Enseignant	Adaptation Modification des pratiques professionnelles	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour eux	Effets constatés	Aide extérieure, recherches effectuées	Réflexions, analyse de pratiques
EM	Son adaptation c'était de différencier. Multiplier les activités, imaginer que cet élève va faire une activité alors que les autres vont en faire plus. Manière de les gérer, faire en sorte qu'ils soient plus concentrés. Adapter les choses, organiser autrement la dynamique de la classe. Réfléchir à le mettre dans un groupe qui va pouvoir le tirer. Expliquer certaines choses un peu plus en expliquant aux autres qu'il en a besoin et qu'il ne faut pas le prendre pour un idiot. A beaucoup travaillé sur la question de l'acceptation de l'autre, la tolérance. Eviter qu'il soit stigmatisé car les enfants à cet âge c'est dur, entre eux il y a beaucoup de compétition c'est « tu n'arrives pas tu es nul ». Donc a fait en sorte de l'intégrer au max.	Imaginer des stratégies pour qu'il puisse avancer. Lui donner une peu plus de temps par ex. les accords dans la grammaire au lieu d'écrire, lui faire couper-coller (manipulation). Plan de travail de la journée pour tous ms devait penser comment faire pour qu'il fasse la même chose que les autres. Permettre aux élèves de se détendre (« pause sieste »), les élèves dormaient 10' par jour (matinée). Travail à travers la musicologie aussi, lui donner responsabilité, la classe devait le suivre, il aimait beaucoup ça.	Bonne amélioration. Dans un 1er temps très dur pour l'élève TDAH ms ensuite arrivait à dormir comme les autres. Idée pour lui à la base ms ne pouvait pas le faire que pour lui.	Parlé avec un pédopsychiatre. Demandé à la logo de venir en classe. Les parents, inquiétude partagée et collaboration intense avec eux. A eu besoin d'aide par rapport aux heures d'appui. Faire ce qui était possible pour qu'il puisse travailler en petit groupe. Ms il n'arrivait pas à s'intégrer. A fait beaucoup de lectures sur ce sujet qui lui ont beaucoup appris.	Prise de note pour mieux comprendre se genre de situation. Ces cas d'enfants. Lui a permis d'identifier assez vite un cas qui nous dépasse pour se référer à un professionnel. Analyse de pratique (par écrit) très utile. Comment il avait réagi, qu'est-ce qui avait pris, comment il avait a avancé. Avec ça on gagne beaucoup de temps selon elle.

La formation et le système scolaire

Enseignant	Formation dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
CJ	Non.	-	Non. « On a été formés pour réfléchir plutôt que pour agir. » Même pour des choses simples comme l'organisation. Dans le spécialisé, ont encore des formations continues supplémentaires pour apprendre à gérer des cas dans ce genre mais pas en ordinaire. Ne s'est pas sentie préparée. Car par ex. n'ont jamais fait de mise en situation, de jeux de rôles.	N'en est pas sûre. N'en sent pas forcément le besoin car maintenant, après une année avec cet élève, se sent déjà plus apte. Préfère prendre des formations qui lui servent dans le courant de l'année même, qui lui font plaisir et de partir avec des outils concrets.	Les élèves hyperactifs peuvent déstabiliser l'enseignant et toute une classe, ce qui les empêche de travailler. C'est donc négatif sur certains points mais lui semble inévitable. Même avec certains aménagements la classe ne peut pas bien fonctionner.	Travailler plus souvent en petits groupes avec une prof. d'appui. Pour que l'élève puisse avoir une plus grande attention de l'enseignante. Mais certaines ne veulent plus travailler avec les élèves qui dérangent trop. Dans certaines classes de spécialisées a déjà vu certains enfants avoir à la place d'une chaise des gros ballons utilisé en salle de sport. De cette façon, ils cherchent constamment un point d'équilibre ce qui leur occupe « le corps ». Diminuer au maximum le matériel sur leur pupitre pour ne pas être distraits, mais tout les distraits, donc ne sait pas si aurait un réel effet. Pense que de toute façon le système scolaire ne changera pas pour les élèves

						hyperactifs, que c'est quelque chose qu'il faut supporter. Mais pense qu'il serait judicieux qu'on donne aux enseignants des idées et des outils concrets pour pouvoir gérer un enfant hyperactif. Pense aussi qu'il est important que les autres élèves de la classe sachent si un enfant hyperactif, ce qui éviterait qu'ils le provoquent exprès et l'aider à se gérer quand il s'énerve.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
NT	Elle a eu une réunion (TTC) dames du SMP qui sont venues suite à une demande de ce qu'était l'hyperactivité, comment la traiter et la déceler.	Oui, et surtout a aidé à savoir comment dépister des élèves hyperactifs.	Non.	Oui il en existe.	Elle ne pense pas. Elle dit que nous sommes un pays un peu attardé par rapport à ça (en France par ex. il y a des professionnels (aide-soutien scolaire) qui viennent un certain nombre d'heures en classe rien que pour un élève qui présente un trouble).	Qu'une personne vienne pour s'occuper de l'enfant hyperactif.

Enseignant	Formation dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Formation dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
BS	A reçu des documents écrits, c'est tout. A peut-être suivi une formation en spécialisé, mais il y a très longtemps.	Non, mais à l'époque, c'était le début de l'hyperactivité. C'était des cas exceptionnels.	Non.	Il y a des formations sur comment gérer des élèves ayant des problèmes de discipline ou perturbateurs, mais pas particulièrement sur les élèves hyperactifs. Parfois il y a des conférences dont la maitresse d'appui les tiens au courant. Mais c'est exceptionnel et pas obligatoire.	Si c'est un élève hyperactif non médicamenté, non. Car ne peuvent pas s'occuper de lui comme il faudrait. Il faudrait quelqu'un à côté de lui. Mais s'il est médicamenté, c'est adapté, car deviens comme les autres élèves.	Il faudrait un adulte supplémentaire en classe, mais c'est un problème de budget. Des classes à effectif réduit. Difficile de le diriger vers le spécialisé car doit avoir des problèmes au niveau du comportement et être en échec scolaire. Mais est difficile de l'évaluer, car ne rentre pas vraiment dans les taches, ne va pas au bout de ce qu'il sait faire.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
SS	Elle a suivie une formation sur deux jours sur les enfants différents (qui abordait l'hyperactivité parmi d'autres troubles).	Oui, très intéressant. A répondu à ces questions et a pu comprendre la différence entre un élève excité et un élève hyperactif.	Non, pas tellement. Elle a entendu dire qu'il fallait faire attention à ne pas croire que tous les élèves agités étaient hyperactifs.	Oui.	S'ils sont médicalisés c'est gérable ms sinon elle pense qu'ils n'ont pas leur place, car les autres ne peuvent pas travailler.	Il faudrait qu'ils soient dans des petits groupes et pas dans une classe entière.

Enseignant	Formation dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Formation dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
SB	Non	-	Sujet abordé succinctement. Formation pas adaptée, ne prépare pas à ce genre de situation	Pense que oui mais n'en est pas sûre. N'en a donc pas suivie et n'en a pas ressenti le besoin, car a beaucoup approfondi le sujet avec les professionnels qui suivaient l'enfant.	Non, car trop d'effectif, à moins qu'il soit médicamenté.	Des classes adaptées pour ces enfants, donc à effectif réduit, « avec des gens qui ont le temps justement de les écouter, de les entendre et puis de faire en sorte qu'ils soient cadrés. »

Enseignant	Formation dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Formation dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
DF	Non.	-	Non. A l'époque le terme n'existait pas. Les choses ont évolué.	Ne sait pas, en tout cas n'en a jamais suivi, même si trouverait intéressant d'avoir des informations à ce sujet. Mais compte tenu du nombre de formation que les enseignants ont, préfère choisir des formations sur des sujets plus prioritaires pour elle (enseignement de l'allemand par ex.) et qui ne touchent pas qu'un seul enfant.	Non, parce que ces enfants sont maintenus dans le système ordinaire alors qu'il a peu de moyens de les gérer. N'ont pas le cadre dont ils ont besoin et prétéritent la gestion de la classe et la progression des autres élèves qui sont dérangés.	Comme pour d'autres troubles que l'hyperactivité, d'avoir des effectifs réduits dans les classes, car même avec 18-19 élèves ça peut être difficile, mais un élève hyperactif peut être gérable, mais pas avec 25. La gestion de la classe se complexifie, on ne peut pas être autant à l'écoute, on ne peut pas autant différencier. Et comme donne beaucoup de temps à cet élève, ce sont les autres qui en pâtissent. Un autre adulte dans la classe ou dans l'école et ainsi avoir la moitié de l'effectif de temps en temps.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
LF	Pas de formation	-	A l'époque le sujet n'était pas d'actualité.	Ne sait pas, n'en a jamais suivie, et n'en a pas ressentis le besoin ni même eu l'idée de regarder. De plus n'est pas toujours convaincu par les formations. A vu de bonnes choses, mais aussi de très mauvaises choses.	Non. Parfois c'est l'enfer pour un élèves hyperactif avec un enseignant et l'année suivante c'est fonctionnel Le système se repose trop sur le bon vouloir de l'enseignant. Le système ne fournit pas les moyens nécessaires gérer ces élèves.	Il devrait y avoir des aménagements institutionnels. Fournir des pistes plus précises ou un cadre plus précis pour gérer ces élèves. Il devrait y avoir un suivi au niveau de l'enseignant, de savoir ce qui a eu une place, de voir que la hiérarchie s'y intéresse. Car c'est facile de se reposer sur l'enseignant, de lui confier un élève et de ne pas se préoccuper de la façon dont ça se passe. Mais ce suivi ne devrait pas seulement être pour les enfants hyperactifs, mais pour tous les enfants qui sortent de la norme. Il devrait y avoir au début de l'année une présentation de l'élève à l'enseignant avec l'infirmière, pour mieux connaitre l'élève et ses particularités. Des formations adaptées.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet abordé dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
TC	Oui. A reçu des informations de l'OMP qui est venu dans l'école, mais de façon informelle. Un médecin est également venu dans l'école pour parler du côté médical du trouble.	Oui, car a appris ce qu'est ce trouble et lui a servi au niveau de sa pratique, et plus particulièrement au niveau relationnel ; dans sa façon d'aborder l'élève, sa relation avec lui et de se dire qu'il ne fait pas exprès, qu'il faut être patient et que ça ne sert à rien de lui crier dessus. Il faut l'aider et lui redonner confiance. Permet de se protéger et de protéger l'enfant.	Pas vraiment.	Pense que oui, mais n'a pas ressenti le besoin d'en suivre.	Non, pas en classe ordinaire, mais n'ont pas forcément leur place en classe spécialisée. Pense qu'il faut les intégrer en ordinaire mais pour le moment, n'ont pas les armes nécessaires, le système n'est pas vraiment adapté. Mais il y a les médicaments.	Donner des informations aux parents de façon plus systématique sur ce trouble. Avoir des classes à effectif réduit. Un élève hyperactif dans une classe c'est comme avoir une intégration, il faudrait bien penser les classes et il faudrait décharger l'enseignant, éviter de mettre des élèves à problèmes. Il faudrait aussi des forces supplémentaires : aide de l'ECSP pour avoir des moments en petit groupe, un second adulte dans la classe (p.ex. un éducateur).

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
JO	Non.	-	Oui avait quand même des cours sur les enfants hyperactifs.	Elle ne sait pas.	Elle pense que dans sa classe avec son fonctionnement oui ms avec un autre fonctionnement plus traditionnelle et plus frontal elle pense que non. Donc adapté si on met pas mal de choses en place dans sa classe.	Avoir moins d'élève par classe. Elle dit que « si on veut vraiment être efficace et offrir le top à chaque élève, il ne faudrait pas plus de 18 élèves pas classe. »

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
NP	Reçu une petite brochure pour expliquer ce qu'était le déficit d'attention et les numéros de téléphones auxquels on peut s'adresser.	Elle pense que pas besoin d'être préparé ms qu'on apprend avec le temps, étant confronté à ces élèves.	Non, il y a 30 ans, l'élève. devait entrer dans le moule, si élèves. Différent : débrouillez-vous.	Sûrement mais n'en a pas suivi.	Elle pense que c'est pas facile, il faut accepter tout le monde et y a des tas de restrictions, moins d'heures d'appui, pas grand chose qui est mis en place pour nous aider, pour nous décharger un p'tit peu.	Arrêter de faire de belles promesses et belles paroles devant la presse mais il faut des actes. Augmenter les heures d'appui, décharger ou être deux en classe idéalement. On a de belles théories pédagogiques ms financièrement ça suit pas. Et pas forcément quelqu'un à plein temps ms c'est vrai que si pouvait avoir des moments pour vraiment s'occuper d'eux en particulier, ce serait bénéfique. Diminuer les effectifs ou plus de forces d'appui à disposition.

Enseignant	Formation dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
JMM	A eu une présentation. Il y a eu des formations plus précises, mais n'aime pas vraiment suivre les formations en général.	-	Non. A l'époque, « ce n'était pas un mal qui était officialisé ».	Pense que oui. A peut-être le besoin d'en suivre, mais pas l'envie. Se repose sur son expérience même si est conscient que ce n'est pas suffisant.	N'était pas prêt à avoir des élèves comme ça, s'est formé sur le tas et pense certainement faire des erreurs. Le système n'est pas adapté, n'a pas les moyens pour les gérer.	Du matériel moins scolaire, plus en rapport avec leur réalité, moins prétentieux. Des moyens plus ludiques, moins traditionnels et scolaires. Des moyens informatiques. Des effectifs réduits pour pouvoir mieux s'occuper d'eux, mais aussi s'occuper du reste de la classe, car les enfants hyperactifs absorbe toute l'attention, mais pense que c'est totalement utopique. Pense qu'il faudrait les sortir d'un système trop classique, leur permettre d'avancer à son rythme, de lui donner des exercices de recherche etc. Car ils s'ennuient. Se permettre de ne pas suivre le programme, de proposer des thèmes moins scolaires. De les intégrer dans des petits groupes de bons élèves qui les tirent vers le haut. Mais doit les amener au cycle, doit combler les exigences. Mais pense que les classes spécialisées ne sont pas adaptées, car il y a des « mélanges dangereux », ont des problèmes trop variés. De travailler avec l'ECSP sur des choses spécifiques, d'avoir un enseignant complémentaire.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet abordé dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
PG	Un séminaire sur l'hyperactivité, formation continue.	Oui, « puisque ça m'a permis de réagir sans m'effrayer » dit-elle, sans que ça fasse trop de vagues. Elle pense que ça a répondu à pas mal d'interrogations qu'elle avait à ce moment-là.	Non.	Oui mais elle n'a pas vraiment fait attention puisque elle avait déjà suivi une formation.	Oui, dans la mesure où on demande de donner à chacun sa place mais, il faudrait aussi pouvoir tenir compte de pas mettre plusieurs élèves hyperactifs dans la même classe parce que c'est vite lourd et puis c'est pas toujours le cas et puis si il y a en plus un effectif élevé c'est plus difficile.	Il pourrait y avoir une personne formée à ce genre de choses qui passerait dans les classes pour avoir un regard sur la classe, sur l'enfant, les réactions tout ça, et les aider sur ce plan là, ça ce serait intéressant selon elle. Ce serait peut-être intéressant qu'il y ait une personne déléguée pour 4, 5 circonscriptions et qu'ils puissent passer. Ou quelqu'un à qui on pourrait faire appel, qui serait à disposition.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet abordé dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
PS	Non.	-	Non.	Pense que oui, mais n'en a jamais suivi.	Non. Avec Ritaline®, les élèves ne posent pas problème, mais sans, c'est « sauve qui peut ! », parce que les enseignants n'ont aucune aide, doivent se débrouiller. Ne sont pas prêts et on ne leur a jamais apporté de pistes ou de solutions. Alors chacun fait ce qui peut du mieux possible.	Avoir des structures plus petites (effectifs réduits) ou des lieux p. ex. classe de l'ECSP ou chez l'éducatrice pour aller faire autre chose, pour qu'il puisse souffler.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
VF	A suivi la formation continue « Troubles du comportement chez les élèves » donnée par le Dr. Manuella Bertolini des HUG et psychiatre du DIP.	Apportait quelques solutions ms ne donnait pas de solution miracle. Mais bien permis de comprendre ce que c'était et savoir comment observer ces enfants. (liste avec des critères).	Non. Entendu parler vaguement à la télé, des reportages. Pense qu'il faut qu'il y en ait, car maintenant connaît le trouble, on ne peut pas ignorer alors c'est dommage qu'il n'y ait pas de formation spécifique dans ce domaine.	Oui.	Non. C'est invivable.	Réduire les effectifs (18-19 élèves) et plus d'heures d'appui pour pouvoir consolider ce qui n'a pas été fait avant. Etre deux en classe.

Enseignant	Formation suivie dans ce domaine	Formation adaptée ?	Sujet dans formation initiale ?	Existence de formation continue dans ce domaine ?	Système scolaire adapté ?	Quelles modifications ?
EM	Elle a suivi une formation continue sur le sujet.	L'a aidée à comprendre le phénomène.	Non. Elle pense que ça manque et que c'est quelque chose d'important.	Oui.	Non. Les effectifs sont trop nombreux. Elle ne peut pas s'occuper des élèves TDAH comme elle voudrait.	Une classe moins chargée pour pouvoir organiser les activités autrement et pouvoir diversifier etc. Pouvoir réfléchir sur le plan didactique sur des activités qui pourraient aider ces enfants à avancer. Qu'il y ait du matériel conçu pour ces enfants Et que les enseignants soient informés de ce genre de difficultés, de ces cas d'enfants pour qu'ils puissent identifier les premiers signaux pour ensuite aiguiller les parents vers des professionnels qualifiés pour ça avant que le temps ne soit perdu.

Annexe IV :

Tableaux d’analyse intermédiaires

Tableau 1 : Mots spontanés

	agitation/ mouvement/ énergie/ excitation	Manque/ déficit d'attention/ concentration	Echec scolaire/ difficultés scolaires	Dérangement/ perturbateur	Souffrance/ détresse	Manque d'estime de soi	Négativité
Formation /15 :	**13/15**	**9/15**	**3/15**	**3/15**	**2/15**	**1/15**	**1/15**
LME /5	4/5	1/5	1/5	2/5	1/5	1/5	1/5
EPed /8	7/8	6/8	1/8	1/8	1/8	0/8	0/8
Autre /2	2/2	2/2	1/2	0/2	0/2	0/2	0/2
Expérience /15 :	**13/15**	**9/15**	**3/15**	**3/15**	**2/15**	**1/15**	**1/15**
1 à 5 ans /1	1/1	0/1	0/1	1/1	0/1	0/1	0/1
6 à 10 ans /4	4/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4
11 à 20 ans /5	4/5	5/5	2/5	0/5	0/5	0/5	0/5
21 à 30 ans /3	2/3	2/3	0/3	0/3	1/3	0/3	0/3
+ de 30 ans /2	2/2	1/2	0/2	1/2	0/2	0/2	0/2

Tableau 2 : Mots spontanés suite

	Instabilité	Peu de rendement dans le travail	Passif	Adaptation	Changement d'humeur	Gestion difficile	Stress
Formation /15 :	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**
LME /5	0/5	0/5	1/5	0/5	0/5	1/5	0/5
EPed /8	1/8	1/8	0/8	1/8	1/8	0/8	1/8
Autre /2	0/2	0/2	0/2	0/2	0/2	0/2	0/2
Expérience /15:	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**
1 à 5 ans /1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1
6 à 10 ans /4	0/4	0/4	1/4	0/4	0/4	1/4	0/4
11 à 20 ans /5	0/5	0/5	0/5	1/5	1/5	0/5	1/5
21 à 30 ans /3	1/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3
+ de 30ans /2	0/2	1/2	0/2	0/2	0/2	0/2	0/2

Tableau 3 : Mots spontanés suite

	traitement	Angoisse (devant la tâche)	Norme	Règle	Rapidité	Irascibilité
Formation /15 :	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**
LME /5	1/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5
EPed /8	0/8	0/8	1/8	1/8	1/8	1/8
Autre /2	0/2	1/2	0/2	0/2	0/2	0/2
Expérience /15 :	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**	**1/15**
1 à 5 ans /1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1
6 à 10 ans /4	1/4	0/4	0/4	0/4	0/4	0/4
11 à 20 ans /5	0/5	0/5	1/5	1/5	1/5	1/5
21 à 30 ans /3	0/3	1/3	0/3	0/3	0/3	0/3
+ de 30ans /2	0/2	0/2	0/2	0/2	0/2	0/2

Tableau 4 : Définition personnelle

Termes ou idées évoqués dans définitions personnelle							
	Trouble	Maladie	Manque/ déficit d'attention/ concentration	Elèves ne peuvent se contrôler	Excitation/ agitation	Discipline/ Comportement	Agressivité/ violence
Formation /15 :	**4/15**	**1/15**	**12/15**	**4/15**	**11/15**	**4/15**	**1/15**
LME /5	1/5	0/5	4/5	3/5	2/5	1/5	1/5
Enseignant CJ	X		X	X	X		X
Enseignant NT			X	X		X	
Enseignant BS				X			
Enseignant SS			X		X		
Enseignant SB			X				
EPed /8	2/8	1/8	6/8	1/8	8/8	3/8	0/8
Enseignant DF	X		X		X	X	
Enseignant LF	X		X		X		
Enseignant TC			X		X		

Enseignant JO			X		X	X	
Enseignant NP			X		X		
Enseignant JMM				X	X		
Enseignant PG		X	X		X		
Enseignant PS					X	X	
Autre /2	1/2	0/2	2/2	0/2	1/2	0/2	0/2
Enseignant VF	X		X				
Enseignant EM			X		X		
Expérience :	**4/15**	**1/15**	**12/15**	**4/15**	**11/15**	**4/15**	**1/15**
1 à 5 ans /1	1/5	0/5	1/5	1/5	1/5	0/5	1/5
Enseignant CS	X		X	X	X		X
6 à 10 ans /4	0/4	0/4	3/4	2/4	1/4	1/4	0/4
Enseignant NT			X	X		X	
Enseignant BS				X			
Enseignant SS			X		X		
Enseignant SB			X				

11 à 20 ans /5	3/5	0/5	5/5	0/5	4/5	2/5	0/5
Enseignant VF	X		X				
Enseignant DF	X		X		X	X	
Enseignant LF	X		X		X		
Enseignant TC			X		X		
Enseignant JO			X		X	X	
21 à 30 ans /3	0/3	0/3	2/3	1/3	3/3	0/3	0/3
Enseignante EM			X		X		
Enseignant NP			X		X		
Enseignante JMM				X	X		
+ de 30 ans /2	0/2	1/2	1/2	0/2	2/2	1/2	0/2
Enseignant PS		X	X		X		
Enseignant PG					X	X	

Tableau 5 : Définitions proposées

	Définition 1				Définition 2				Définition 3			
	D'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas d'accord	D'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas d'accord
Formation /15 :	**9/15**	**5/15**	**1/15**	**0/15**	**9/15**	**6/15**	**0/15**	**0/15**	**6/15**	**2/15**	**5/15**	**2/15**
LME /5	4/5	1/5	0/5	0/5	3/5	2/5	0/5	0/5	1/5	0/5	3/5	1/5
EPed /8	4/8	3/8	1/8	0/8	4/8	4/8	0/8	0/8	5/8	1/8	1/8	1/8
Autre /2	1/2	1/2	0/2	0/2	2/2	0/2	0/2	0/2	0/2	1/2	1/2	0/2
Expérience /15 :	**9/15**	**5/15**	**0/15**	**0/15**	**9/15**	**6/15**	**0/15**	**0/15**	**6/15**	**2/15**	**5/15**	**2/15**
1 à 5 ans /1	1/1	0/1	0/1	0/1	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/1	1/1	0/1
6 à 10 ans /4	3/4	1/4	0/4	0/4	2/4	2/4	0/4	0/4	1/4	0/4	2/4	1/4
11 à 20 ans /5	2/5	2/5	1/5	0/5	2/5	3/5	0/5	0/5	2/5	2/5	0/5	1/5
21 à 30 ans /3	2/3	1/3	0/3	0/3	2/3	1/3	0/3	0/3	1/3	0/3	2/3	0/3
+ de 30 ans /2	1/2	1/2	0/2	0/2	2/2	0/2	0/2	0/2	2/2	0/2	0/2	0/2

Tableau 6 : Dépistage des élèves hyperactifs

	Déjà dépisté	Pas encore dépisté	Les deux
Formation /15	**8/15**	**3/15**	**4/15**
LME /5	4	1	0
EPed /8	3	1	4
Autre /2	1	1	0
Expérience :	**8/15**	**3/15**	**4/15**
1 à 5 ans /1	1	0	0
6 à 10 ans /4	3	1	0
11 à 20 ans /5	2	0	3
21 à 30 ans /3	1	1	1
+ de 30 ans /2	1	1	0

Tableau 7 : Emotions face à l'élève et à la situation

	Frustration	Agacement	Colère	Désarroi	Déception	Mécontentement
Formation /15 :	**14**	**11**	**6**	**6**	**5**	**4**
LME /5	5	3	3	2	4	2
EPed /8	7	7	3	2	0	1
Autre /2	2	1	0	2	1	1
Expérience /15 :	**14**	**11**	**6**	**6**	**5**	**4**
1 à 5 ans /1	1	1	1	0	1	0
6 à 10 ans /4	4	2	2	2	3	2
11 à 20 ans /5	4	4	1	2	0	0
21 à 30 ans /3	3	2	0	1	1	1
+ de 30 ans /2	2	2	2	1	0	1

Tableau 8 : Emotions face à l'élève et à la situation

	Découragement	Peur	Mépris (face aux parents)	Impuissance	Manque de motivation	Appréhension
Formation /15 :	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
LME /5	1	1	0	0	0	0
EPed /8	0	0	1	1	1	1
Autre /2	0	0	0	0	0	0
Expérience /15 :	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
1 à 5 ans /1	0	1	0	0	0	0
6 à 10 ans /4	1	0	0	0	0	0
11 à 20 ans /5	0	0	1	1	1	1
21 à 30 ans /3	0	0	0	0	0	0
+ de 30 ans /2	0	0	0	0	0	0

Tableau 9 : Emotions face à l'élève et à la situation

	Stress	Agressivité	Remords	Tristesse	Culpabilité	Désespoir
Formation / 15 :	**4**	**4**	**3**	**2**	**2**	**2**
LME /5	1	1	0	1	1	1
EPed /8	3	3	3	1	1	1
Autre /2	0	0	0	0	0	0
Expérience /15 :	**4**	**4**	**3**	**2**	**2**	**2**
1 à 5 ans /1	1	0	0	0	0	0
6 à 10 ans /4	0	1	0	1	1	1
11 à 20 ans /5	2	3	2	0	1	1
21 à 30 ans /3	0	0	1	0	0	0
+ de 30 ans /2	1	0	0	1	0	0

Tableau 10 : Emotions face à l'élève et à la situation

	Affection	Compassion	Confiance	Satisfaction	Fierté	Gratitude	Empathie	Gaieté/ bonheur
Formation /15 :	**10**	**7**	**5**	**5**	**2**	**1**	**1**	**1**
LME /5	4	2	3	1	1	1	0	1
EPed /8	5	4	2	3	1	1	1	0
Autre /2	1	1	0	1	0	0	0	0
Expérience /15 :	**10**	**7**	**5**	**5**	**2**	**1**	**1**	**1**
1 à 5 ans /1	1	1	1	1	0	0	0	0
6 à 10 ans /4	3	1	2	0	1	1	0	1
11 à 20 ans /5	4	2	2	3	1	0	0	0
21 à 30 ans /3	2	2	0	1	0	1	0	0
+ de 30 ans /2	0	1	0	0	0	0	1	0

Tableau 11 : Compréhension des élèves

	Compréhension des élèves		
	Oui	Non	Pense qu'ils ne peuvent pas être compris
Formation /15 :	**10**	**3**	**3**
LME /5	2	1	2
EPed /8	8	1	0
Autre /2	0	1	1
Expérience /15 :	**10**	**3**	**3**
1 à 5 ans /1	0	0	1
6 à 10 ans /4	2	1	1
11 à 20 ans /5	4	1	1
21 à 30 ans /3	2	1	0
+ de 30 ans /2	2	0	0

Tableau 12 : Gestion difficile

	Gestion difficile ?			
	Oui			Non
	Gestion du comportement de l'élève	Gestion des apprentissages	Gestion de la classe et impact sur les autres élèves	
Formation /15 :	**14/15**	**10/15**	**7/15**	**0/15**
LME /5	4/5	4/5	1/5	0/5
Enseignant CS	X			
Enseignant NT	X	X		
Enseignant BS	X	X		
Enseignant SS	X	X		
Enseignant 5 SB		X	X	
EPed /8	8/8	4/8	5/8	0/8
Enseignant DF	X		X	
Enseignant LF	X		X	
Enseignant TC	X	X	X	
Enseignant JO	X			

Enseignant NP	X	X	X	
Enseignant JMM	X			
Enseignant PG	X	X	X	
Enseignant PS	X	X		
Autre /2	*2/2*	*2/2*	*1/2*	*0/2*
Enseignant VF	X	X	X	
Enseignant EM	X	X		
Expérience /15 :	**14/15**	**10/15**	**7/15**	**0/15**
1 à 5 ans /1	*1/1*	*0/1*	*0/1*	0/1
Enseignant 1 CJ	X			
6 à 10 ans /4	*3/4*	*4/4*	*1/4*	*0/4*
Enseignant NT	X	X		
Enseignant BS	X	X		
Enseignant SS	X	X		
Enseignant SB		X	X	
11 à 20 ans /5	*5/5*	*2/5*	*4/5*	*0/5*
Enseignant VF	X	X	X	
Enseignant DF	X		X	

Enseignant LF	X		X	
Enseignant TC	X	X	X	
Enseignant 9 JO	X			
21 à 30 ans /3	*3/3*	*2/3*	*1/3*	*0/3*
Enseignante EM	X	X		
Enseignant NP	X	X	X	
Enseignant JMM	X			
+ de 30 ans /2	*2/2*	*2/2*	*1/2*	*0/2*
Enseignant PG	X	X	X	
Enseignant PS	X	X		

Tableau 13 : Adaptation

	Adaptation, modification des pratiques professionnelles?	
	Oui	Non
Formation	**15/15**	**0/15**
LME /5	5/5	0/5
EPed /8	8/8	0/8
Autre /2	2/2	0/2
Expérience :	**15/15**	**0/15**
1 à 5 ans /1	1/1	0/1
6 à 10 ans /4	4/4	0/4
11 à 20 ans /5	5/5	0/5
21 à 30 ans /3	3/3	0/3
+ de 30 ans /2	2/2	0/2

Tableau 14 : Mesures particulières

	Mesures particulières (dispositifs, rituels) pour les élèves hyperactifs.	
	Oui	Non
Formation /15 :	**5/15**	**10/15**
LME /5	3/5	2/5
EPed /8	1/8	7/8
Autre /2	1/2	1/2
Expérience /15 :	**5/15**	**10/15**
1 à 5 ans /1	1/1	0/1
6 à 10 ans /4	2/4	2/4
11 à 20 ans /5	1/5	4/5
21 à 30 ans /3	1/3	2/3
+ de 30 ans /2	0/2	2/2

Tableau 15 : Effets constatés

	Effets constatés ?	
	Oui	Non
Formation	**8/15**	**7/15**
LME	2/5	3/5
EPed	4/8	4/8
Autre	2/2	0/2
Expérience :	**8/15**	**7/15**
1 à 5 ans	1/1	0/1
6 à 10 ans	1/4	3/4
11 à 20 ans	4/5	1/5
21 à 30 ans	2/3	1/3
+ de 30ans	0/2	7/2

Tableau 16 : Aide, recherche et réflexions menées

	Aide extérieure ?	Recherches effectuées	Réflexion, analyse de pratique
Formation	**14/15**	**7/15**	**12/15**
LME /5	4/5	1/5	4/5
EPed /8	8/8	4/8	6/8
Autre /2	2/2	2/2	2/2
Expérience :	**14/15**	**7/15**	**12/15**
1 à 5 ans /1	1/1	0/1	1/1
6 à 10 ans /4	3/4	1/4	3/4
11 à 20 ans /5	5/5	3/5	5/5
21 à 30 ans /3	3/3	1/3	2/3
+ de 30 ans /2	2/2	2/2	1/2

Tableau 17 : Formation reçue

	Formation dans le domaine			
	Oui			Non
	Formation initiale	Formation continue	Autre formation	
Formation	**1/15**	**4/15**	**3/15**	**7/15**
LME /5	0/5	1/5	1/5	3/5
EPed /8	1/8	1/8	2/8	4/8
Autre /2	0/2	2/2	0/2	0/2
Expérience :	**1/15**	**4/15**	**3/15**	**7/15**
1 à 5 ans /1	0/1	0/1	0/1	1/1
6 à 10 ans /4	0/4	1/4	1/4	2/4
11 à 20 ans /5	1/5	1/5	1/5	2/5
21 à 30 ans /3	0/3	1/3	1/3	1/3
+ de 30ans /2	0/2	1/2	0/2	1/2

Tableau 18 : Système scolaire et modifications à apporter

	Système scolaire adapté ?			Quelles modifications ?
	Oui	Oui si médicamenté	Non	
Formation /15 :	**1/15**	**6/15**	**8/15**	
LME /5	0/5	3/5	2/5	
EPed /8	1/8	3/8	4/8	
Autre /2	0/2	0/2	2/2	
Expérience /15 :	**1/15**	**6/15**	**8/15**	
1 à 5 ans /1	0/1	0/1	1/1	Travailler plus souvent en petits groupes avec une prof. d'appui. Diminuer au maximum le matériel sur leur pupitre pour ne pas être distraits. Pense que de toute façon le système scolaire ne changera pas pour les élèves
6 à 10 ans /4	0/4	3/4	1/4	Qu'une personne vienne pour s'occuper de l'enfant hyperactif. S'il est médicamenté, c'est adapté, car deviens comme les autres élèves. Il faudrait un adulte supplémentaire en classe. Des classes à effectif réduit.

				S'ils sont médicalisés c'est gérable ms sinon non. Il faudrait qu'ils soient dans des petits groupes et pas dans une classe entière. à moins qu'il soit médicamenté. effectif réduit, « avec des gens qui ont le temps justement de les écouter, de les entendre et puis de faire en sorte qu'ils soient cadrés. »
11 à 20 ans /5	0/5	2/5	3/5	Avoir des effectifs réduits Un autre adulte dans la classe ou dans l'école et ainsi avoir la moitié de l'effectif de temps en temps. Adapté si on met pas mal de choses en place dans sa classe. Avoir moins d'élève par classe. Elle dit que « si on veut vraiment être efficace et offrir le top à chaque élève, il ne faudrait pas plus de 18 élèves pas classe. » Réduire les effectifs (18-19 élèves) Plus d'heures d'appui pour pouvoir consolider ce qui n'a pas été fait avant. Etre deux en classe. Avoir des aménagements institutionnels Fournir des pistes plus précises ou un cadre plus précis Des formations adaptées. Avoir des classes à effectif réduit il faudrait décharger l'enseignant, éviter de mettre des élèves à problèmes Disposer de forces supplémentaires : aide de l'ECSP pour avoir des moments en petit groupe. Un second adulte dans la classe (p.ex. un éducateur).
21 à 30 ans /3	0/3	0/3	3/3	Augmenter les heures d'appui Être deux en classe idéalement. avoir des moments pour vraiment s'occuper d'eux en particulier. Diminuer les effectifs ou plus de forces d'appui à disposition.

				Une classe moins chargée. Qu'il y ait du matériel conçu pour ces enfants Que les enseignants soient informés de ce genre de difficultés, de ces cas d'enfants pour qu'ils puissent identifier les premiers signaux pour ensuite aiguiller les parents vers des professionnels qualifiés. Du matériel moins scolaire, plus en rapport avec leur réalité, moins prétentieux, des moyens plus ludiques, moins traditionnels et scolaires. Des moyens informatiques. Des effectifs réduits Se permettre de ne pas suivre le programme, de proposer des thèmes moins scolaires. De les intégrer dans des petits groupes de bons élèves qui les tirent vers le haut. De travailler avec l'ECSP sur des choses spécifiques, D'avoir un enseignant complémentaire.
+ de 30 ans /2	1/2	1/2	0/2	Une personne formée à ce genre de choses qui passerait dans les classes pour avoir un regard sur la classe, sur l'enfant, les réactions tout ça, et nous aider sur ce plan là. Une personne déléguée pour 4, 5 circonscriptions. Quelqu'un à qui on pourrait faire appel ça ce serait bien, qu'il soit à disposition. et qu'ils puissent passer. Avoir des effectifs réduits. Avoir des lieux (classe de l'ECSP) pour aller faire autre chose, pour qu'il puisse souffler.

Annexe V :

Directive D-DGEP-02A-01- Inscription des élèves procédure régulière

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Enseignement primaire
Direction générale - Service de la scolarité

DIRECTIVE

D-DGEP-02A-01- INSCRIPTION DES ÉLÈVES PROCÉDURE RÉGULIÈRE	
Nom de l'entité : DGEP	
Activités/Processus :	
Entrée en vigueur : 29.09.2008	Version et date : 4.0 du 30.08.2010
Date d'approbation de la Direction générale de l'enseignement primaire : 30.08.2010	
Responsable de la directive : Jean-Luc Boesiger	

I. Cadre

1. Objectif(s)

Décrire et faire appliquer les démarches à effectuer pour l'inscription régulière d'un élève

2. Champ d'application

Ensemble des établissements de l'enseignement primaire

3. Personnes de référence

Chef-fe du secteur élèves du service de la scolarité.

4. Documents de référence

Règlement de l'enseignement primaire et Règlement relatif aux dispenses d'âge C 1 10.18.

II. Préambule

Extrait du règlement de l'enseignement primaire C 1 10.21

Section 2 Inscriptions

[1] Les enfants qui ont atteint l'âge de 6 ans révolus avant le 1er juillet doivent fréquenter l'école dès le début de l'année scolaire suivante, ou y être inscrits dans les 3 jours qui suivent leur arrivée à Genève.

[2] Toutefois, les enfants qui sont de passage dans le canton ne peuvent être inscrits à l'école publique que si leur séjour dépasse la durée de 3 mois.

[3] Les enfants qui atteignent l'âge de 4 ans révolus avant le 1er juillet peuvent être admis à l'école et inscrits aux dates fixées à cet effet.

[4] Les enfants qui intègrent l'école primaire en cours de scolarité obligatoire sont placés en principe dans le degré et le type de classe qui correspondent à leur âge et à leur préparation antérieure. Un examen et un temps d'essai peuvent leur être imposés.

Le-la directeur-trice d'établissement a la charge de prendre les inscriptions de tous les élèves. Il-elle peut déléguer cette tâche à un-e enseignant-e. Toutefois, **aucune inscription ne pourra être validée sans l'accord préalable du-de la directeur-trice d'établissement**.

La procédure décrite ci-dessous s'applique de manière générale à l'inscription régulière des élèves. **Il convient cependant de consulter les directives adéquates si** :

- *l'élève est domicilié dans un autre canton (directive D-DGEP-02B-01);*
- *l'élève est frontalier = domicilié en France voisine (directive D-DGEP-02B-02);*
- *l'élève est sans autorisation légale de séjour (directive D-DGEP-02B-03).*

Pour les **élèves allophones de familles primo-arrivantes**, un rendez-vous doit être pris auprès du

Bureau d'accueil de l'enseignement primaire
Centre de Geisendorf
58, rue de Lyon, Case postale 112, 1211 Genève 13
☎ 022 546 39 59
baep@etat.ge.ch,

afin que les familles puissent être accueillies dans le système scolaire genevois

III. Procédure d'inscription

1. Domicile

En premier lieu, il faut vérifier si l'enfant habite dans le secteur de l'établissement. Si ce n'est pas le cas, indiquer aux parents l'adresse de l'établissement concerné (selon la liste régionale en lien). S'ils souhaitent un transfert, les parents doivent adresser une demande écrite et motivée au-à la directeur-trice d'établissement concerné-e qui statuera, le cas échéant.

2. Etat civil et droit de séjour de l'enfant

L'inscription se fait strictement sur la base des nom, prénom et date de naissance figurant sur les pièces officielles suivantes :

Genevois	Livret de famille ou acte de naissance
Confédérés	Livret de famille ou acte de naissance et permis de séjour ou d'établissement
Étrangers	Permis B, C, Ci, F, G, L, N ou attestation provisoire fournie par l'Office cantonal de la population (OCP), par exemple dans les situations de dépôt d'une demande d'asile. Pour les détails concernant les différents permis, se référer au site de l'office cantonal de la population (www.ge.ch/ocp/). Pour les permis en cours de validité L et B, situation provisoire, l'inscription peut être prise selon la procédure régulière et l'enfant scolarisé-e immédiatement.

Fonctionnaires internationaux

Cartes de légitimation du répondant légal et de l'enfant délivrées par les autorités fédérales ou attestation établie par l'institution elle-même pour le répondant légal et l'enfant.

3. Assurance maladie

Une attestation d'assurance maladie ou une attestation d'assujettissement du Service de l'Assurance Maladie (SAM) de l'enfant doit être demandée (ne relever que le nom de la caisse d'assurance maladie, le numéro n'est plus requis).

4. Brochure d'information

La brochure "Ecole enfantine et primaire" n'est plus éditée.

Les directeurs-trices d'établissement ont reçu, une dizaine de jours avant les inscriptions de mars 2010, un document succinct leur permettant de répondre aux interrogations de certains parents.

IV. Admission dans une classe

1. Principe de base

L'élève est inscrit dans le degré correspondant à son âge, selon le tableau de correspondance « âge-degré » en lien.

2. Dispenses d'âge simples

L'inscription des enfants en 1ère enfantine peut être, dans certains cas, conditionnelle.

Au moment de l'inscription, la dispense d'âge simple est offerte automatiquement à tous les élèves, sauf si des parents expriment des réserves à ce sujet. La décision appartient au-à la directeur-trice d'établissement concerné-e. Une confirmation écrite sera adressée aux parents.

L'octroi de la dispense simple dès la 2E peut être remise en question si la scolarité antérieure de l'élève la justifie.

3. Dispenses d'âge d'un an ou plus

Les dispenses d'âge d'un an ou plus doivent faire l'objet d'une demande écrite des parents à la direction générale de l'enseignement primaire.

4. Admission des nouveaux élèves

4.1. Enfants en âge de scolarité obligatoire

L'enfant reste à l'école et peut entrer directement en classe, sauf si se pose un problème de santé (voir les prescriptions sanitaires du Service de santé de la jeunesse (SSJ)).

Si l'enfant revient à l'école après un séjour de trois mois ou plus à l'étranger, il reste à l'école (un contrôle médical au SSJ est nécessaire).

4.2. Enfants de 5 ans, avec ou sans dispense simple

En principe, la même procédure qu'en chiffre 4.1 est appliquée.

Directeur ad interim
du service de la scolarité

Annexes : - D-DGEP-02A-01-01 = P-DGEP-02B-02-04 Liste régionale rues-établissement
- D-DGEP-02A-01-02 = P-DGEP-02B-02-03 Tableau de correspondance âge-degré 10-11