

# OBSERVER ET EVALUER L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE POUR CONNAÎTRE SES BESOINS<sup>i</sup>

Bruno Egron  
IEN ASH

Pour l'enseignant qui souhaite accompagner efficacement l'élève en difficulté d'apprentissage, c'est la capacité à apprendre, et les obstacles aux apprentissages, qui lui sont nécessaires de connaître. La reconnaissance du niveau d'acquisition scolaire est rapide et facile pour la grande majorité des enseignants, ils disposent pour cela d'outils d'évaluation nombreux, construits individuellement, par cycle ou par école, ou nationaux.

Cependant, s'ils constatent un niveau d'acquisitions et éventuellement des difficultés d'apprentissage, ces évaluations ne disent rien, ou peu, de la cause de ces difficultés.

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

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

Pour affiner le diagnostic, l'utilisation d'un protocole et d'un cadre d'observation est nécessaire :

**L'observation est le fruit d'un travail de groupe** associant tous les adultes qui ont en charge l'enfant

- **Les parents** tout d'abord, qui connaissent leur enfant, son histoire, le cadre de vie familial, leurs pratiques éducatives, leur relation à l'école et aux apprentissages, leur projet pour lui ... peuvent apporter un témoignage éclairant soit sur les sources de la difficulté, soit sur le cadre de vie. Dans tous les cas, ils seront l'interlocuteur incontournable car associés aux décisions prises pour leur enfant, qu'ils pourront ensuite accompagner dans le milieu familial.

- **Les professionnels non éducation nationale** qui éventuellement prennent en charge l'enfant - personnel de cantine, intervenants en aide périscolaire, orthophonistes, membres des CMPP, professionnels des services de soins du secteur médico-éducatif ... - par leur regard différent, apportent un éclairage nouveau, un diagnostic et une analyse complémentaires orientant l'action pédagogique.

- **Les membres de l'équipe éducative** : enseignants (qui ont eu ou auront l'élève), ATSEM, AVS ou EVS éventuellement, personnels des Rased, ces derniers pouvant apporter une expertise technique importante à ce niveau de la prise en charge : le diagnostic pédagogique.

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

**L'observation porte sur une pluralité de situations et non pas sur une seule situation d'apprentissage.** La récurrence des fonctionnements, dans des situations différentes, permet d'identifier la cause de la difficulté.

*Par exemple* : un élève peut être en difficulté de compréhension en lecture. On peut envisager une

difficulté de connaissance du vocabulaire, une incompréhension des implicites ou des inférences, des stratégies de lecture déficientes ... C'est par des situations de lecture variées, pendant lesquelles on isolera les paramètres, que l'enseignant pourra identifier la ou les difficultés d'apprentissage.

**L'observation récolte des faits, des événements précis, décrits sans jugement de valeur moral, sans interprétation des faits.** On dissocie l'observation de l'analyse. Et on analysera sans juger.

*Par exemple*, on ne dira pas d'un enfant qu'il est paresseux, mais qu'il ne va pas au bout du travail assigné en mathématiques, mais peut être le fait-il en sciences, en français ... ce qui renvoie sa « paresse » à un manque de motivation ciblé sur une, ou plusieurs, disciplines, qu'il faudra interroger. L'interprétation des faits se fera dans la seconde étape, lorsque la vision d'ensemble de l'enfant sera construite, dans une pluralité des actions et des regards.

**L'observation porte sur toutes les causes possibles de la difficulté d'apprentissage**, sans rien occulter, sans faire d'impasse sur un paramètre pour cause de diagnostic préétabli. La représentation préalable que l'on a des sources de la difficulté induit l'observation et incite, inconsciemment, à récolter tous les signes qui vont étayer cette représentation, à l'exclusion des autres.

L'utilisation de la grille d'observation ci jointe en formation d'enseignants montre que pendant les premières études de cas, les paramètres « environnement familial » et « fonctionnement psycho-affectif » sont abondamment renseignés (avec surabondance de détails ... le plus souvent inutiles pour l'enseignant, et d'interprétations non maîtrisées) à l'inverse la colonne « fonctionnement cognitif » restait pauvre en observations. Ceci étant conforme aux représentations majoritaires chez les enseignants des causes de la difficulté d'apprentissage (difficultés socio-familiales et psycho-affectives). Ce constat est aussi valable pour les observations faites par les spécialistes de tel ou tel trouble qui les renvoient majoritairement à des causes psychiques ou physiologiques.

Enfin, certaines causes éventuelles sont ignorées, parce que le diagnostic pré-établi n'invite pas à investir d'autres facteurs.

*Par exemple*, combien d'enfants, atteints d'une surdité légère, d'un trouble moteur-cérébral, d'une dyslexie ... se sont retrouvés étiquetés déficients intellectuels, et accompagnés dans des dispositifs et avec des pratiques non adaptées. Le premier geste à faire lorsqu'un élève est en difficulté d'apprentissage, c'est de vérifier si son fonctionnement sensori-moteur est opérationnel, avant d'évoquer d'autres pistes.

Je n'ai pas repris dans la grille d'observation un des paramètres, important, explicatifs des causes de la réussite ou de l'échec scolaire : les fonctionnements institutionnels et pédagogiques. D'abord parce que les premiers échappent à l'action de l'enseignant, au moins dans sa classe, ensuite parce que l'analyse de ses propres fonctionnements pédagogiques est difficile et en tout cas ne peut se faire à travers une situation d'élève, enfin parce que la mise en place des actions adaptées vise le développement de l'efficacité pédagogique.

**L'observation des fonctionnements cognitifs se fait à travers l'élève en activité, et non pas à partir du seul résultat de ses actions.** L'observation seule du résultat de l'action, de la performance de l'élève ne permet pas toujours d'identifier les causes de la difficulté d'apprentissage. Il est parfois nécessaire de connaître la manière dont l'élève traite une situation sur le plan cognitif.

*Par exemple*, reconnaître qu'un enfant manque de mémoire est un constat qui ne suffit pas à rendre compte de la cause de cette mémoire « déficiente » : a-t-elle une origine organique ? Est-ce un défaut de stratégie ou une mauvaise utilisation de cette mémoire ? C'est l'observation de l'élève dans l'activité (compréhension de la situation, mode d'exploration, outils et stratégies utilisés,...) qui permettra d'identifier les sources d'erreurs et les causes de la difficulté.

Pour observer les fonctionnements cognitifs de l'élève, l'enseignant dispose de trois moyens :

- L'analyse des travaux de l'élève, ou des traces qu'il laisse. D'où l'intérêt de le faire utiliser des brouillons, d'autoriser et d'utiliser les erreurs (pas uniquement les manques de connaissances, mais surtout les erreurs de démarches, de procédures)
- L'observation de l'élève pendant l'exercice : exploration du document ou de la consigne, utilisation des aides (dont ses pairs), sollicitations de l'adulte, temps de réflexion, retours évaluatifs ...
- L'entretien avec l'enfant, sur ses stratégies. Ce questionnement métacognitif vise à
  - . *Connaître les savoirs préalables de l'enfant* pour résoudre le problème posé (par exemple, les connaissances lexicales pour un travail en lecture, l'utilisation de l'équerre pour un tracé de parallélogrammes ...)
  - . *Connaître ce qu'il pense faire pour résoudre* l'exercice (par exemple, comment faire pour comprendre un texte, quelles sont les différentes étapes pour construire un rectangle ...). Des représentations erronées de la tâche à accomplir sont souvent sources d'erreurs. Exemple classique : certains élèves pensent que pour comprendre un texte, il faut l'apprendre par cœur, tâche gigantesque devant laquelle ils se sentent impuissants, dévalorisés face aux autres élèves, et remettent en cause leur capacité à apprendre.
  - . *Reconstituer la démarche suivie par l'enfant*. Nous entrons là dans l'explicitation métacognitive, technique assez délicate. Pour aider l'élève, le remettre dans la situation ou l'évocation de la situation, en lui demandant d'expliquer ce qu'il fait. Les questions aidantes commencent plutôt par « comment », et évitent les « pourquoi »<sup>1</sup>, il faut faire surgir l'implicite, les liens faits par l'enfant, les cadres de résolution utilisés, les transferts faits ou non faits ...
  - . *Identifier le ressenti de l'élève face à la tâche et son action* : inquiétude, découragement, sentiment d'impuissance, plaisir de faire, plaisir d'apprendre, de réussir ... Ces ressentis ont une incidence forte sur l'implication de l'élève, son engagement dans l'activité.

Cette observation et cet entretien nécessitent un temps de travail individuel avec l'enfant, c'est pourquoi ils ne peuvent être systématisés en classe ordinaire que pour les élèves que l'on a déjà repérés en difficulté importante d'apprentissage, ou les élèves handicapés ; elle est rendue possible par les moments d'aide personnalisée.

### **Les indicateurs et observables:**

Les items décrits ci-dessous obéissent à deux critères :

- ne pas être trop nombreux. Il n'est pas nécessaire de compiler des listes d'observables qui se voudraient exhaustives (mais peut-on avoir une grille d'observation et d'évaluation exhaustive?). Elles sont souvent difficiles à renseigner, leur tentation d'exhaustivité entraînant des pertes de temps. Elles sont difficiles à analyser, car les items étant non hiérarchisés le plus souvent, il est difficile d'identifier le critère pertinent. Enfin, beaucoup d'items sont inutiles pour définir les besoins éducatifs.
- se centrer sur ce qui est utilisable pour l'enseignant dans sa pratique de pédagogue. Les données sur le milieu familial, les difficultés sociales, les relations inter familiales permettent de comprendre un fonctionnement social, affectif. Elles ne sont que de peu d'utilité pour la pratique pédagogique. Ce qui sera de grande utilité, ce sont plus les fonctionnements cognitifs.

Les observables sont donnés à titre indicatif, c'est à l'enseignant de juger si ils sont pertinents pour l'élève évalué. Certains pourront rajouter des observables qui correspondent à leurs profils d'élèves.

<sup>1</sup> Pour approfondir le sujet, lire de Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF ; de Jean Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF (pour l'entretien clinique) ; de Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Editions du CNEFEL, 2000 pour le protocole d'observation des stratégies en lecture

## La scolarité

- *Cursus scolaire* : régulier, maintien de cycle, difficultés depuis les débuts de la scolarité ou apparues en cours
- *Prises en charge par le Rased*
- *Prises en charge extérieures* à l'école (orthophoniste, CMPP, service de soins...)

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

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

## Le niveau scolaire.

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

Selon le niveau des élèves, un positionnement par rapport aux évaluations nationales (GS/CP, CE1, CM2, et 3<sup>ème</sup>) peut être nécessaire. Il permet d'éviter une certaine subjectivité dans l'évaluation et, pour les enseignants spécialisés, de conserver une référence des attentes scolaires. Ces évaluations nationales peuvent être aussi utilisées en partie, elles ont le mérite d'être des outils réfléchis avec des modalités de correction qui permettent une analyse fine des difficultés.

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

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

L'identification des niveaux scolaires, couplée à l'identification des besoins, permet à l'enseignant spécialisé d'organiser ses groupes, de cibler les classes d'accueil, et à l'enseignant non spécialisé d'identifier les contenus à viser et le groupe de référence de l'élève.

## Les conditions de vie familiales

- *Le cadre de vie* : espace de vie pour l'enfant, organisation familiale éventuelle autour du handicap, relation avec la fratrie, activités sportives, culturelles ou de loisirs ...
- *Le regard des parents sur la scolarité* : investissement, surinvestissement, aide aux devoirs, cadre culturel accompagnant les contenus d'apprentissage ...
- *Le projet parental pour l'enfant* : regard sur l'enfant, absence de projet ...

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

## Le fonctionnement sensori-moteur

- *Coordination motrice globale* : maladresse générale : heurte les objets, chute souvent ...
- *Motricité fine* : essentiellement utilisation de la main dans des manipulations et tracés en relation avec l'âge réel, maladresse dans les dessins, l'écriture (attention aux décalages normaux de maturation physiologique entre enfants en C1)
- *Audition* : inattention, semble parfois absent. Il est facile de procéder à un petit test de désignation d'images, à voix haute devant lui puis derrière lui sans lecture labiale
- *Vision* : s'approche très prêt du support : penché sur ses documents où les porte très près des yeux), ne voit pas au tableau, tendance à se frotter les yeux ou à cligner des yeux, à fermer un

œil ou à l'occulter en penchant la tête, besoin aussi de souvent fermer les yeux, parfois larmolement, démangeaisons, brûlures, maux de tête assez fréquents plutôt le soir ou après un effort visuel prolongé, diminuant le week-end.

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

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

Il n'est pas du rôle et des compétences de l'enseignant de diagnostiquer un trouble ou une déficience sensori-motrice, mais c'est le sien d'alerter les parents en cas de suspicion, pour qu'ils puissent alors consulter un spécialiste.

### **Le fonctionnement psycho-affectif**

- *L'estime de soi* : Elle peut se définir comme la capacité à se reconnaître une certaine valeur, à se faire confiance (ce qui est primordial pour se lancer dans les apprentissages), à s'affirmer dans un groupe. Elle se construit à travers le regard et l'attention de l'entourage, à travers les expériences. Elle est donc en perpétuelle évolution ; positive ou négative. Son évaluation se fera donc par la valeur que l'enfant se donne, difficile à identifier avec les outils de l'enseignant, par l'engagement de l'élève dans les activités nouvelles, par la gestion des difficultés d'apprentissage.
- *L'autonomie affective* : Elle est en lien avec l'item précédent, elle peut s'observer à travers la capacité à travailler seul, avoir des avis et faire des choix, prendre des initiatives.
- *La maîtrise des émotions* : L'élève maîtrise-t-il l'intensité de ses émotions, les contrôle-t-il (l'émotion l'envahit et le rend indisponible aux apprentissages ou aux relations), l'expression est-elle socialement acceptable (de l'expression physique plus ou moins acceptée à la verbalisation des émotions qui permet de les mettre à distance).
- *La projection* : Elle est la capacité à différer ses désirs et de s'inscrire dans des projets personnels à moyen et long terme.
- *La gestion de sa sécurité* : L'élève ne se met pas en danger, physique ou psychique, est capable de mesurer, donc de connaître, la balance sécurité-risque.

### **Le fonctionnement socio-affectif, les relations avec autrui**

- *Qualité des relations* : prend-il en compte ses camarades, comprend-il leurs réactions, leurs sentiments ? Ignore-t-il le groupe, se maintient-il à l'écart ... ?
- *Respect des règles de vie* : les suit-il ou les transgresse-t-il régulièrement ?
- *Maîtrise de ses comportements et gestion des conflits* : les règle-t-il dans le cadre habituel, par la parole (apaisante ou injurieuse, par les gestes ...), les affects (amitié, joie, colère ...) restent-ils dans le domaine de l'acceptable, débordent-ils, ou sont-ils inhibés ?

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

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

Ces paramètres cités ci-dessus ont cependant l'inconvénient d'être dépendants du cadre de référence et du degré de tolérance de l'observateur et sont donc emplis de subjectivité. Des difficultés

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

### **Le fonctionnement cognitif général**

- *Mémoire* : empan, mémoire de travail, mémoire à long terme, stratégies de mémorisation.
- *Expression et communication* : modes de communication utilisés : communication verbale, gestuelle, expressive ... et qualité de cette communication : aisée, réduite, unilatérale ...
- *Fatigabilité* : temps d'attention, tenue de l'effort
- *Vitesse d'exécution* : rapidité ou lenteur
- *Autonomie* : peut faire seul, va seul au bout de la tâche, prend des initiatives ...
- *Repérage dans le temps* : compréhension et utilisation des outils et des marqueurs temporels
- *Repérage dans l'espace* : compréhension et utilisation des outils et des marqueurs spatiaux

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

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

### **La relation aux apprentissages**

- *Compréhension du sens de l'école et des apprentissages* : peut donner un sens à l'école et aux apprentissages qui ne sont pas uniquement du domaine relationnel ou affectif, mais qui prennent en compte les fonctions sociales de l'école ou de la discipline
- *Compréhension du sens de l'activité* : peut dire à quoi sert, ou va servir, ce qu'il fait
- *Gestion de la difficulté d'apprendre* : blocage émotif, refus de s'engager, fonctionnement de fuite (colère, bavardage ...), recherche du soutien de l'enseignant ... ou plaisir de la nouveauté, de la difficulté, de l'effort intellectuel ...

La relation aux apprentissages « est l'ensemble des images, des attentes, des jugements qui portent sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même »<sup>2</sup>. Elle est une des sources de la motivation. Son inexistence ou les bases sur lesquelles elle se repose permettent de comprendre certaines attitudes que l'on pourrait associer au trouble ou à la personnalité de l'élève : désintérêt, apathie, refus, manque de concentration, agressivité ... et qui ne sont que la résultante de situations d'apprentissages qui sont éloignées des références culturelles de l'élève (pas de lien entre la situation proposée et le cadre de vie de l'enfant), dont il ne voit pas le sens (exercices « scolaires » sans intérêt perçus), connotées négativement (livre de lecture de CP pour des adolescents petits lecteurs par exemple), etc. Rappelons enfin que le sens donné aux apprentissages se construit, il résulte d'un acte pédagogique et est un préalable essentiel à la construction des apprentissages.

### **Les processus d'apprentissage :**

- *Prise d'information* : Comportement exploratoire (non systématique, impulsif, non planifié ...) des données, choix des données (oubli, ne voit pas leur importance ...), perception de l'implicite à l'oral et à l'écrit (référents culturels connus ou manquants), compréhension lexicale (ignorance de certains termes, manque de connaissances préalables nécessaires ...)

---

<sup>2</sup> E. BAUTIER - B. CHARLOT - J.Y. ROCHEX " *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs* " Colin 1992.

- *Mobilisation des connaissances* : identification des connaissances préalables (ou oubli), utilisation des cadres de résolution déjà acquis, transfert des acquis, automatisation des procédures (cette automatisation est longue chez les élèves déficients intellectuels)
- *Mise en œuvre d'inférences* (c'est l'activité mentale qui consiste à augmenter l'information disponible en produisant de nouvelles informations à partir des informations disponibles) : manque de pensée inférentielle (ex: si j'avais ...), capacité à déduire, à comparer, à faire des liens. La difficulté à mettre en place des inférences est importante chez les enfants atteints de troubles psychiques et de troubles envahissants du développement.
- *Anticipation et planification* : peut dire ce qu'il faut faire pour réaliser l'activité, tâtonnement non organisé rigidité ou souplesse cognitive (n'envisage pas d'autre stratégie...),
- *Restitution des connaissances* : l'élève refuse-t-il de restituer ? Est-il bloqué par les aspects (et les exigences fortes) formels au détriment du fond ? Maîtrise-t-il le média (ses difficultés à l'écrit, par exemple, l'amènent-elles à se concentrer sur cet aspect et reléguer ceux relatifs à la discipline ? Etc.

## GRILLE D'INFORMATION ET D'OBSERVATION et d'aide à l'identification des besoins

Ce tableau reprend les items présentés ci-dessus, pour en organiser la présentation. J'y ai adjoint des propositions de besoins éducatifs éventuels, à décliner selon les observations et analyses qui auront été faites. Ces besoins éducatifs s'inspirent des travaux de Bonjour et Lapeyre<sup>3</sup>. Cette liste n'est pas exhaustive. Bien sûr, l'identification des seuls besoins ne suffit pas, elle doit être suivie d'actions, de démarches, de cadres pédagogiques.

<b>La scolarité</b>						
<b>Année(s)</b>	<b>Scolarité dans un établissement scolaire ou supérieur</b>	<b>Quotité*</b>	<b>Niveau suivi</b>	<b>Scolarité dans un établissement médico-social ou sanitaire</b>	<b>Quotité*</b>	<b>Niveau suivi</b>

- \* : en demi-journées par semaine

□

<b>L'évaluation des compétences scolaires en référence aux programmes nationaux</b>					
<b>Synthèse des résultats des évaluations nationales</b>					
<b>Identification des évaluations</b>	<b>Domaine disciplinaire</b>	<b>Passation complète (oui / non)</b>	<b>Passation pour partie (préciser lesquelles)</b>	<b>Modalités de passation*</b>	<b>Résultats (exprimés en % de réussite)</b>
<b>Autres évaluations que les évaluations nationales (préciser l'origine du dispositif d'évaluation)</b>					
<b>Identification des évaluations</b>	<b>Domaine disciplinaire</b>	<b>Passation complète (oui / non)</b>	<b>Passation pour partie (préciser lesquelles)</b>	<b>Modalités de passation*</b>	<b>Résultats (exprimés en % de réussite)</b>

\* Modalités de passations des évaluations :  
1 standardisées  
2 en autonomie avec temps supplémentaire  
3 Avec aide de l'adulte

<sup>3</sup> [Pierre Bonjour](#), [Michèle Lapeyre](#), L'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs spécifiques, Erès, 2000



<b>Les conditions de vie familiales</b>		
<b>Items observés</b>	<b>Observations</b>	<b>Besoins éventuels (dans la sphère scolaire)</b>
le cadre de vie		D'un cadre contenant D'un cadre sécurisant
Le regard des parents sur la scolarité		D'apprentissages « déscolarisés »
Le projet parental pour l'enfant		De projet de formation De réassurance

<b>Le fonctionnement sensori-moteur</b>		
<b>Items observés</b>	<b>Observations</b>	<b>Besoins éventuels</b>
Coordination motrice globale	Est souvent maladroit (laisse tomber ses affaires, se cogne ...)	D'aide aux déplacements De techniques palliatives à la déficience motrice De renforcement du développement moteur De temps supplémentaire
	Est lent dans ses gestes	
	Est maladroit dans les activités physiques et sportives	
	Est rapidement fatigable	
<i>Motricité fine</i>	N'effectue pas seul ou difficilement les actes de la vie quotidienne (s'habiller, manger ...)	D'aide à l'écriture De matériel adapté D'adaptations des supports de travail (voir les adaptations proposées aux élèves dyspraxiques)
	Tient bien et utilise convenablement ses outils	
	Graphisme, écriture maladroits pour son âge	
	Précision gestuelle (lancers, préhensions ...) en deçà son âge	
<i>Parler</i>	Ne parle pas	D'outils de communication (langue des signes, pictogrammes ...)  De rééducation du langage
	A des difficultés d'élocution (lenteur, prononciation ...)	
	A un langage sans communication	
	...	
<i>Entendre (percevoir les sons et comprendre)</i>	Peut répéter une phrase dite à voix normale prononcée dans son dos à une distance de 2 mètres	De développement de l'ouïe, ou de la vue De techniques palliatives à la déficience (LPC, LSF <sup>4</sup> , approches de type Borel Maissonny ...) D'adaptation du cadre sonore (isolement, voix plus forte ...)
	Peut isoler un son dans un brouhaha	
	Distingue deux ou plusieurs sons successifs (discrimination auditive)	
	Peut répéter un rythme (sans l'appui visuel)	
<i>Voir (distinguer et identifier)</i>	Distingue deux signes ordinairement distinctifs à 5m	De rééducation D'appareillage (lunettes) De techniques palliatives à la déficience (Braille)  D'adaptation des supports (taille, contrastes, espaces ...)
	Repère et suit les lignes du cahier	
	Perçoit mal les contrastes, ou les couleurs	
	Balance la tête de droite à gauche ou d'avant	

<sup>4</sup> LPC : Langage parlé complété, LSF : langue des signes française

	en arrière	
	Approche sa feuille ou son cahier très près des yeux	

<b>Le fonctionnement psycho affectif</b>		
<b>Items observés</b>	<b>Observations</b>	<b>Besoins éventuels</b>
L'estime de soi	La confiance dans ses capacités : se définit comme capable d'effectuer la tâche demandée à sa portée	De reconnaissance de ses compétences De soutien affectif
	L'investissement : se lance dans des activités nouvelles ou difficiles	D'un cadre bienveillant D'activités à sa portée D'outils d'aide
	La persévérance dans la tâche (gestion de la difficulté)	De séquençage des apprentissages
L'autonomie affective	La capacité à travailler seul	De reconnaissance de ses compétences D'activités à sa portée De réussite
	La capacité à penser seul	
	La capacité d'initiatives	
	La capacité à avoir un avis ou de faire des choix	
La maîtrise des émotions	L'intensité : les émotions sont ressenties et exprimées très fortement	De soutien psychologique (hors classe)
	Le contrôle : l'enfant maîtrise ses émotions et reste réceptif aux tentatives de régulation ou aux apprentissages	De lieux d'expression de son émotion De temps d'expression
	L'expression : elle passe par les actes, la verbalisation est difficile	De supports d'expression (activités artistiques, d'expression ...)
La projection	Le différé : peut mettre du temps entre le désir et sa réalisation	De rappels réguliers du sens de l'action ou de l'activité D'activités de projet D'activités ayant du sens pour lui D'étayage pour soutenir le désir
	Le projet : se projette à moyen ou long terme(en tenant compte de l'âge), à l'opposé, vit dans l'ici et le maintenant	

<b>Le fonctionnement psycho-social</b>		
<b>Items observés</b>	<b>Observations</b>	<b>Besoins éventuels</b>
<i>Respecter les règles de vie</i>	Connaissance : connaît le cadre de fonctionnements de la classe, les codes sociaux	De rapports aux autres dans un cadre social ordinaire D'un cadre structurant et contenant De connaître les règles sociales D'une loi, d'un règlement construits avec lui
	Respect : respecte les règles établies	
	Acceptation des contraintes	
	Compréhension et acceptation des sanctions	
<i>Avoir des relations avec autrui conformes aux règles sociales</i>	Coopération : joue avec ses camarades ou est isolé ou s'isole	D'appartenir à un groupe De sécurité D'affirmation D'indépendance D'expression de ses affects (parole ou sublimation par la création par exemple)
	Communication : sollicite et répond aux sollicitations	
	Empathie : comprend les sentiments et	

	ressentis des autres	
<i>Maîtriser son comportement</i>	Résolution des conflits : dans un cadre socialement acceptable	D'outils et de moments d'expression (de ses affects)

<b>Le fonctionnement cognitif</b>		
<b>Items observés</b>	<b>Observations</b>	<b>Besoins éventuels</b>
<i>Mémoriser</i>	A un empan mnésique (capacité maximale de mémorisation) réduit pour son âge	De techniques et supports de mémoire
	Se souvient pas ou difficilement des données apprises dans les 2-3 mn (mémoire de travail)	
	A des difficultés pour apprendre un texte ou autre en lien avec son âge (mémoire à long terme)	
	N'a pas ou peu de stratégies de mémorisation	
S'exprimer et communiquer	modes de communication utilisés : verbale, gestuelle, expressive	D'expression culturelle ou artistique De (ré)assurance D'outils de communication De situations d'échanges
	qualité de la communication : aisée, réduite, unilatérale	
Fatigabilité et attention	N'est pas attentif pendant la durée de l'activité	De durée de travail aménagée D'activités qui ont du sens pour lui De temps de repos
	Est attentif uniquement sur les activités qui le motivent	
	Ne se concentre pas et se disperse facilement	
	L'attention existe mais est limitée dans le temps (fatigabilité mentale)	
Vitesse d'exécution	Lente, normale ou rapide	De temps supplémentaire D'exercices d'entraînement et d'automatisation
Autonomie	Ne va pas jusqu'au bout de l'activité	D'organisation et de repères spatiaux et temporels De réassurance  D'outils de référence D'adaptation des supports
	Ne travaille pas sans l'aide de l'enseignant	
	Ne sais pas comment faire pour exécuter la tâche	
	Ne peut pas physiquement accomplir la tâche	
<i>S'orienter dans le temps</i>	Comprend et utilise les marqueurs temporels (calendriers, emplois du temps, horloge ...)	De structuration du temps (outils, vocabulaire ...)
	Place des événements chronologiquement	
	Comprend (et utilise) les connecteurs temporels	
<i>S'orienter dans l'espace</i>	Se repère dans l'espace de la classe	De repères spatiaux De vocabulaire spatial De mémoriser des trajets  De connaître et utiliser des outils de repérage spatial
	Se repère dans l'espace de l'école	
	Connaît et utilise le vocabulaire lié à l'espace (devant, au dessus ...)	
	Orienté et se repère sur une feuille	
	Repère les axes de symétrie dans les objets ou les dessins	

Reconnait des formes géométriques simples
Situe les objets les uns par rapport aux autres

<b>La relation au savoir</b>		
<b>Items observés</b>	<b>Observations</b>	<b>Besoins éventuels</b>
Compréhension du sens de l'école et des apprentissages	Peut donner un sens social (en dehors de l'école, et en dehors de tout lien affectif) à son travail d'écopier	D'activités concrètes D'activités finalisées
Compréhension du sens de l'activité	Peut donner un sens social (en dehors de l'école, et en dehors de tout lien affectif) à l'activité ou la discipline	De projets
Gestion de la difficulté d'apprendre	Accepte de se lancer dans des activités difficiles	D'étayage fort De sécurité
	Refuse de se lancer dans les apprentissages par peur de l'échec	De reconnaissance de ses compétences

<b>Le fonctionnement instrumental</b>		
<b>Items observés</b>	<b>Observations</b>	<b>Besoins éventuels</b>
Prise d'informations	Lecture superficielle des données, oubli de certaines conditions du problème	De cadres stratégiques De notions préalables De modes et/ou de supports de présentation différents
	Comportement exploratoire non systématique, impulsif, non planifié	
	Ignorance de certains termes	D'une réduction des paramètres
	Défaut de connaissances des savoirs nécessaires pour comprendre la nature de l'épreuve	
	Manque ou défaut dans la permanence des constantes (mesure, forme, quantité, orientation)	De vocabulaire ...
	Manque ou défaut de vocabulaire qui affecte la discrimination (objets, événements, relations ...)	
	Incapacité à considérer 2 ou plusieurs sources d'information	
Mobilisation des connaissances	Oubli ou difficulté à convoquer des connaissances préalables	D'être confronté à des situations variées De supports mnésiques D'automatisation des procédures De cadres stratégiques De temps et d'entraînement De manipulation ...
	Difficulté de transfert des acquis	
	Difficulté d'utilisation des cadres de résolution déjà acquis	
	Défaut de méthode ou méthode non adaptée	
	Mauvaise automatisation des procédures	
	...	

Mise en œuvre d'inférences	A des difficultés à imaginer une situation (ex: si j'avais ...)	De développement des connaissances De culture
	Ne fait pas de liens entre des connaissances acquises et la situation proposée (déduction et induction)	
Anticipation et planification	Peut dire ce qu'il faut faire pour résoudre le problème	De modèles de stratégies
	Peut proposer plusieurs stratégies opérantes	
Communication des résultats de son action	scrupule, difficulté à se décider	De réassurance D'accompagnement affectif D'outils procéduraux De diversité des modes de restitution ...
	Blocage	
	Modalités de communication égocentriques	
	Centration sur la forme plutôt que le fond	
	Non maîtrise de la forme	
Non maîtrise des outils de communication		

<sup>1</sup> Texte adapté d'un article paru dans « Scolariser les élèves handicapés mentaux et psychiques », Scéren, 2011