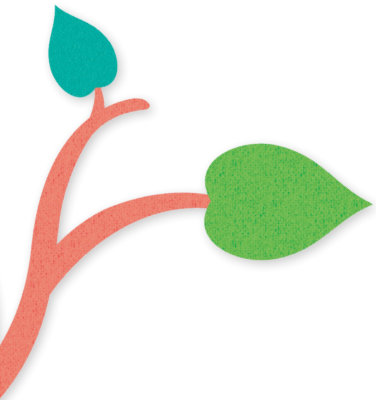


Alexandra Brunbrouck

DÉPASSER LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Comment révéler le potentiel
de chacun ?



RETZ

editions-retz.com

Je remercie de tout mon cœur :

- ma directrice et précieuse amie Valérie Psiuk, pour sa confiance absolue ;
- mes nombreux collègues, enseignants et non enseignants, pour nos accords et désaccords, nos inconforts et réconforts, pour ce plaisir partagé d'accompagner à grandir ;
- « mes » parents d'élèves pour leur partage et leur confiance ;
- et surtout chacun des enfants que j'ai eu la chance, que j'ai la chance d'accompagner. Ce sont eux qui m'apprennent à enseigner.

ISBN : 978-2-7256-6335-1

© Éditions Retz, 2018

Direction éditoriale : Sylvie Cuchin

Édition : Joëlle Gardette

Création maquette : Cécile Rouyer

Réalisation : Isabelle Vacher

Corrections : Bérengère Allaire

Illustrations :

– Fanny Falgas : pp. 39 (haut de page), 42, 43, 45, 46, 59, 66 (haut de page), 75, 79, 98, 110, 140, 156, 157, 171, 201, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 237, 239.

– Warfi : pp. 39 (bas de page), 40, 49, 50, 52, 54, 57, 60, 65, 66 (bas de page), 85, 87, 88, 90, 91, 93, 101, 103, 106, 107, 114, 116, 118, 119, 126, 133, 135, 136, 141, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 160, 165, 172, 174, 178, 182, 185, 189, 190, 191, 194, 196, 198, 200, 202, 205, 207, 209, 211.

– © Istock : pp. 76, 78, 111, 218.

Crédits photographiques : Alexandra Brunbrouck

N° de projet : 10241968

Dépôt légal : février 2018

Imprimé par Sepec en février 2018



INTRODUCTION	6
• Enquête	8
• Comment utiliser la grille des comportements ?	11
• Comment ont été sélectionnés et classés les items de la première colonne ?	12
• À quel moment s’interroger ? Quelle fréquence de comportement faut-il prendre en compte ?	13
• Que sont « les comportements adaptés » de la deuxième colonne ?	13
• Comment utiliser les fiches-outils ?	14
PREMIÈRE PARTIE – Observer les comportements	
1. Dans sa relation à l’autre, aux autres, il/elle.....	15
2. Dans les activités, il/elle... ..	22
3. Dans ses actes quotidiens (organisation, jeux, déplacement, utilisation des objets, etc.), il/elle... ..	26
4. Dans ses attitudes corporelles, il/elle... ..	29
5. Quand il/elle s’exprime à l’oral, il/elle... ..	30
6. Quand il/elle reçoit un message oral, il/elle... ..	33
7. Quand il/elle écrit, il/elle... ..	34
8. Quand il/elle lit, il/elle... ..	35
9. Dans les apprentissages en numération, il/elle... ..	37
DEUXIÈME PARTIE – Émettre des hypothèses	
Sphère psychoaffective : favoriser l’épanouissement de l’élève.....	39
• Émotion – Aider à identifier et à exprimer	41
• Besoin – Aider à identifier	44
• Confiance en soi – Sécuriser, (re)donner confiance et envie	47
• Estime de soi – Sécuriser, (re)donner confiance et envie	50
• Blocage inconscient – Autoriser l’apprentissage	53
• Comportement répétitif – Démasquer et déjouer	55
• Sécurité / Peur – Sécuriser	59
• Phobie scolaire – Sécuriser	61
• Maltraitance psychologique / physique / sexuelle – Protéger et éduquer au respect de soi	63
Sphère corporelle : respecter les besoins du corps.....	66
• Hygiène de vie – Cadrer et alerter	67
• Mouvement – Donner une place au corps	69
• Sommeil – Adapter les rythmes	71
• Alimentation (nourriture, eau, air) – Informer	73
• Élimination – Respecter le rythme naturel	74

Sphère sensorielle : utiliser ses sens	75
• Déficit auditif – Faire tester	76
• Déficit visuel – Faire tester	77
• Daltonisme – Aider à dépister	78
Sphère comportementale : agir dans le monde	79
• Autonomie – Guider vers l'indépendance	81
• Disponibilité intellectuelle – Rendre disponible	84
• Mise en projet – Motiver	86
• Impulsivité – Limiter et décomposer les tâches	89
• Concentration – Définir l'attendu et découper en étapes	92
• Créativité – Créer et construire pas à pas son chemin de vie	94
• Connaissance de soi – Être présent-e à soi	97
• Liberté – Accompagner à choisir et à être responsable	100
• Relation à l'autre – Être en lien avec l'autre en respectant sa propre identité	104
• Organisation – Ranger, planifier pour exploiter avec facilité	108
Sphère des processus cognitifs : traiter l'information	110
• Le code – Comprendre et intégrer l'arbitraire	112
• Décentration – Inviter à se décentrer et à trouver sa place	115
• Mémoire – Outiller et stimuler	117
• Exploration – Accompagner à parcourir l'ensemble d'un document	120
• Orientation dans l'espace – Outiller	122
• Orientation dans le temps – Outiller	124
• Représentation mentale – Se construire un film	127
• Catégorisation – Identifier des critères	131
• Transfert – Être capable d'utiliser ses compétences dans d'autres contextes	134
• Flexibilité mentale – S'adapter à la réalité	136
• Inférence – Comprendre l'implicite	138
Sphère linguistique : comprendre et être compris-e	140
• Décalage linguistique à l'oral – Comprendre et être compris-e à l'oral	142
• Décalage linguistique à l'écrit – Comprendre et être compris-e à l'écrit	145
• Retard de langage / Retard de parole / Trouble articulatoire – Comprendre et être compris-e	149
• Bégaiement – Comprendre et être compris-e	151
• Langue maternelle / Langue de scolarisation / Langue étrangère – Comprendre et être compris-e	153
• Primo-arrivants / Allophones – Accueillir et mettre en confiance	155
Sphère notionnelle : acquérir connaissances et méthodologies	157
• Méthodologie – Repérer et outiller	159
• Prérequis notionnels – Repérer et outiller	161
• Manipulation – Expérimenter par le corps	163

• Matériel – Vérifier et valider	165
• Motricité fine / Motricité globale – Préciser ses mouvements	167
• Carte mentale – Représenter visuellement ses connaissances	169
Sphère environnementale : optimiser espace et climat de classe	171
• Contrat pédagogique et contrat didactique – Conscientiser les attentes des élèves et les siennes	173
• Contexte des apprentissages – Procéder à un enseignement explicite	175
• Supports d'apprentissages – Adapter et varier les supports	177
• Disposition de la classe et mobilier scolaire – Veiller au bien-être de chacun-e	179
• Modalités d'enseignement – Varier et s'adapter	181
• Ennui – Stimuler et relier à la réalité	183
• Devoirs – Relier l'école et la maison	184
• Temps de parole – Harmoniser les échanges oraux	186
• Évaluation – Mesurer les apprentissages	188
• Méditation – Être présent-e pour les apprentissages	190
• Sanction – Réguler et réparer	192
• Systématisation des activités – Automatiser	195
• Plaisir et joie – Vivre un quotidien joyeux	197
• Philosophie – Questionner et s'interroger	199
Élèves à besoins éducatifs particuliers « normalisés »	201
• Hypothèse troubles des apprentissages – Et si ?	203
• Hypothèse trouble de l'attention – Identifier les besoins et accompagner	206
• Hypothèse trouble de l'attention avec hyperactivité – Identifier les besoins et accompagner	208
• Hypothèse dyslexie / trouble du langage écrit – Identifier les besoins et accompagner	210
• Hypothèse dysphasie / trouble du langage oral – Identifier les besoins et accompagner	212
• Hypothèse dyspraxie – Identifier les besoins et accompagner	214
• Hypothèse dyscalculie – Identifier les besoins et accompagner	216
• Hypothèse trouble du spectre autistique – Identifier les besoins et accompagner	219
• Hypothèse précocité intellectuelle – Identifier les besoins et accompagner	221
INDEX	223
BIBLIOGRAPHIE	224
CARTES ÉMOTIONS	227
CARTES BESOINS	231

Introduction

« Je répète toujours la même chose, ils ne comprennent rien ! » Combien de fois avons-nous pensé cela ? Combien de fois avons-nous fait ce constat de l'incompréhension manifestée par nos élèves dans le cadre des activités que nous leur proposons ?

Nos élèves décrochent et nous aussi... Face à la multiplicité des profils des élèves, à l'hétérogénéité des niveaux, nous nous sentons souvent démunis. Du côté des élèves, même constat : la plupart du temps, leurs résultats ne reflètent pas la hauteur de leur investissement. Très vite un fossé peut se créer et se consolider entre eux et nous... Avec la même rapidité, nous pouvons développer une relation de confiance qui facilitera coopération et entraide au sein du groupe. Nos choix d'enseignement impactent la relation que nos élèves construisent avec l'apprentissage.

Notre quotidien professionnel contient des réalités immuables et d'autres variables. Les programmes, les horaires, les structures relèvent, dans notre position d'enseignant-e, du non-négociable. Nos choix pédagogiques pour l'application des programmes, la gestion de groupe, l'organisation de l'espace, la mise en projet, les interactions avec les élèves, le rapport à la compréhension, la relation à l'apprentissage présentent un potentiel évolutif sur lequel nous pouvons agir.

Enseigner ne peut se réduire à « faire apprendre ». Et pourtant, même si nous en sommes convaincus, la peur de ne pas finir le programme peut nous empêcher de prendre le temps, d'oser, de tester d'autres pratiques. Entraînés par l'urgence quotidienne, nous répétons parfois des situations et des comportements autrefois efficaces mais dépassés aujourd'hui. Obsolètes, ils dévorent énergie et patience. Le manque de temps nous happe tant que, souvent, nous avançons seuls dans nos séances. Nos propos ont-ils un auditoire ? Que comprennent et que retiennent nos élèves ? Nos contenus sont-ils utiles, en lien avec leur réalité, transférables au quotidien ? Que vaut un programme « achevé » par l'enseignant-e s'il n'est pas adopté par les élèves ? Comment faire en sorte que les apprentissages, enseignements ou mises en situation que nous proposons à l'école soient accompagnés d'une modification de comportement, d'une transformation des savoir-être de l'élève ? Parce qu'il s'agit bien de *transformation*. Une accumulation de connaissances est différente d'une construction de compétences. Se transformer, modifier son comportement, développer ses interactions avec le monde, se rencontrer pour ajuster son quotidien à ses besoins constituent les fondements de l'apprentissage.

Ces apprentissages scolaires sont intimement liés à l'apprentissage de soi, à l'histoire de l'individu. Se regarder avec justesse, demander de l'aide, accueillir ses émotions, quelles qu'elles soient, accepter ses besoins, formuler des demandes, oser être brillant-e, prendre sa place, laisser une place à l'autre, être en projet, terminer son activité, vivre l'erreur comme un essai, avoir envie, expérimenter l'inconnu, se respecter, respecter les autres et l'environnement sont les versants positifs des comportements souvent attribués aux élèves : faible estime de soi, absence de motivation, isolement, apathie, ennui, violence verbale ou physique envers soi ou envers l'autre, manque d'attention, irrespect, dégradation de matériel, déni de soi et de l'autre...

Tout être humain est, dans certaines situations, limité dans ses activités ou apprentissages. Ces limitations psychoaffective, corporelle, socio-affective, cogni-

tive, notionnelle, méthodologique, environnementale s'amenuisent, se transforment en levier lorsqu'elles sont reconnues et prises en considération.

De quoi les enfants d'aujourd'hui ont-ils besoin pour devenir des adultes épanouis, capables de faire des choix, respectueux d'eux-mêmes, des autres et de l'environnement ? Quelles compétences doivent-ils construire pour créer leur propre chemin avec confiance et envie ?

L'école apporte des connaissances. Son rôle s'accroît et évolue. Les informations abondent sur Internet, fourmillent de toutes parts et sous tous les formats. Faire le tri, se questionner, comparer, construire sa pensée, ajuster son comportement à la réalité, à sa personnalité, tout cela s'apprend et nécessite d'être intégré, d'être compris. Face à cette abondance d'informations, quel est le rôle de l'école ? En quoi le contenu des apprentissages scolaires est-il différent du foisonnement d'informations en libre-service sur le Net ? Le monde dans lequel nous évoluons est bien distinct de celui dans lequel les enfants vivront adultes. Quelles compétences avons-nous à développer chez nos élèves pour qu'ils puissent s'outiller utilement dès maintenant et pour ce demain totalement inconnu ? L'accumulation de connaissances a-t-elle du sens si elle se fait loin de la conscience, de l'écologie de soi, loin de l'épanouissement de l'individu ? Le verbe « comprendre », formé à partir du latin *cum*, « avec » et *prehendere* « saisir » signifie *saisir avec l'esprit*. La compréhension, pourtant à la base de la connaissance, est souvent testée mais rarement enseignée. Comprendre, ça s'apprend... Comprendre pourquoi nos élèves ne comprennent pas, ça s'apprend également... tout comme anticiper les difficultés de compréhension et faire des différences entre élèves des leviers pour développer les compétences, les interactions et la coopération.

En classe, le groupe homogène est un leurre, un mirage, une illusion à abandonner. Les particularités individuelles se révèlent davantage. Chacun manifeste sa propre personnalité, ou plutôt sa propre réalité. Les natures de nos élèves sont pour la plupart dissimulées sous des comportements répétitifs. Ils cherchent, en fonction des attentes inconscientes ou supposées des adultes, à *faire plaisir*, à *agir contre* ou à *être pareil que*. Leurs comportements sont rarement reliés à leur essence, à leur unicité d'être humain en construction.

Penser que nous pouvons enseigner comme nous avons été enseignés relève d'une utopie inappropriée et dangereuse. Dangereuse pour nos élèves parce qu'elle les induit à répondre à des contraintes hostiles au développement de leur essence d'être humain, dangereuse pour nous parce qu'elle nous place en situations d'échecs répétés : nos journées de classe nous épuisent, notre investissement et notre bonne volonté ne suffisent pas à favoriser la réussite de nos élèves et l'impuissance de ne pouvoir répondre aux besoins de chacun est un sentiment prégnant chez les enseignants.

Cet ouvrage invite à modifier le regard sur notre pratique et veut permettre l'acquisition de nouveaux réflexes. Il vise un enseignement en conscience : peu à peu j'identifie que mes modalités d'enseignement et ma manière de communiquer impactent l'apprentissage de mes élèves ; pas à pas, je choisis d'adapter mon enseignement à la réalité de ma classe. Il implique d'une part de regarder l'élève dans sa globalité d'être humain et d'autre part de s'interroger sur ce que nous attendons, nous projetons de la compréhension de nos élèves.

Construit comme un guide pour reconnaître les obstacles à la compréhension, vous y trouverez des pistes de réflexion, des outils concrets pour comprendre et apaiser les situations d'incompréhension mutuelle et sortir des situations répétitives de l'urgence et de l'échec.

J'aime beaucoup l'exemple qu'utilise Isabelle Filliozat lorsqu'elle compare l'éducation d'un enfant à la croissance d'une plante. Cette comparaison conserve tout son sens dans le contexte scolaire :

« Quand les feuilles de votre ficus jaunissent et tombent, vous n'imaginez pas que la plante le fait exprès pour vous faire marcher ou pour vous faire passer pour une mauvaise jardinière. Vous interprétez l'attitude de la plante comme un message : trop ou pas assez d'eau, de lumière, d'engrais... Carence ou excès, vous cherchez à comprendre ce qui se passe¹. »

Quand nos élèves vivent des difficultés d'apprentissage, c'est qu'ils rencontrent des carences ou des excès dans les situations qui leur sont proposées.

ENQUÊTER

Pour accompagner un groupe classe vers un objectif, il demeure indispensable de diagnostiquer les besoins, les atouts, les vulnérabilités ainsi que les attentes de chacune des parties : les nôtres, enseignants, pour éviter de projeter nos évidences, et ceux des élèves afin de les accueillir comme ils sont. Cette pratique constitue une norme dans les formations adultes qui regroupent des individus aux parcours, âges, réalités professionnelles et formations divers. Lors de la phase diagnostic, le formateur prend connaissance des savoir-faire, des besoins et des attentes de ses stagiaires et relie ces constats aux objectifs de sa formation. De cette manière, chacun des participants est reconnu et peut construire des compétences à partir de sa réalité de l'instant.

Dans une classe, les élèves ont sensiblement le même âge et ont souvent reçu les mêmes enseignements. Ces constats facilitent la croyance qu'ils portent les mêmes compétences et connaissances, et cette croyance nous induit en erreur.

La pratique du diagnostic à l'école reste délicate à plusieurs niveaux : elle est à réaliser sur un grand groupe et elle est non enseignée en formation. Comment accompagner dans la différence quand, moi-même en tant que professionnel-le, je n'ai pas été accompagné-e dans ma différence ? Les seules différences prises en compte, reconnues aujourd'hui à l'école, restent celles de la maîtrise des apprentissages. Mesurées dans les évaluations, elles ignorent les facteurs psychoaffectifs, environnementaux, physiologiques, sensori-moteurs, relationnels, culturels, cognitifs... qui sont souvent à l'origine des blocages des élèves.

Débusquer les obstacles à la compréhension de nos élèves nous met en position d'enquêteur. L'enquêteur délimite le terrain d'investigation, cherche les faits, émet des hypothèses et teste la validité de ses hypothèses. Si, de surcroît, en endossant ce rôle d'enquêteur, je peux enseigner en conscience à mes élèves et leur expliquer étape par étape comment j'essaie de les accompagner alors je leur donne progressivement des outils pour expérimenter la pleine conscience de ce qu'ils font et donc développer leur autonomie.

1. Isabelle Filliozat, *J'ai tout essayé*, Paris, J.-C. Lattès, 2011.

Enseigner est un processus complexe, un apprentissage permanent ; l'adage « C'est en marchant que l'on découvre le paysage » pourrait s'adapter à notre contexte : « C'est en expérimentant que l'on devient un "bon" enseignant. »

■ Baliser le terrain

Une enquête se réalise dans un cadre délimité. Parce qu'il limite un terrain, une situation, une zone de recherche, le cadre sécurise et permet la créativité. L'absence de contour, l'absence de règle fragilisent les relations humaines et rendent floues les possibilités d'actions, de construction des apprentissages. Les postulats ci-dessous dessinent terreau et repères possibles pour un accompagnement des élèves dans un cadre sécurisé et bienveillant.

Quand j'enseigne :

- Je prends soin de moi et j'écoute mes besoins.
 - La seule manière d'écouter avec justesse les besoins des autres est de respecter les siens.
 - Je donne le meilleur de moi. Si je suis fatigué-e, j'en fais moins pour éviter l'épuisement ; si je suis en forme, j'explore et agis pour éviter la frustration.
- Je regarde chaque élève comme un individu unique.
 - Les projections et comparaisons sont nocives et stériles.
 - Chaque chemin de vie est singulier.
- Je vis chaque séance dans l'instant.
 - J'enseigne sans attentes ni projections.
 - Je me laisse surprendre par les propos des élèves.
- J'observe les comportements en évitant les jugements.
 - L'observation est une description factuelle. Elle est détachée du jugement de valeur « c'est bien » ou « c'est mal » ou encore du « c'est normal »/« ce n'est pas normal ».

exemple pour l'écriture :

« Elle écrit mal. » → « Les lettres ne sont pas fermées. Les lettres dépassent la limite des deux lignes. »

exemple pour le comportement :

« Il est insolent. » → « Il répond sans être interrogé. » Ou « Il est paresseux. » → « En situation de mathématiques, il ne termine pas son exercice. »

- Je crois en la bonne foi des élèves.
 - Un comportement réfractaire à l'apprentissage dissimule une difficulté : quand on va bien, on a plaisir à agir.
- Je crois en l'éducabilité de chacun.
 - Tout être humain a un potentiel insoupçonné, illimité et une place à occuper.
 - Un regard positif ouvre le potentiel. Un regard négatif peut condamner.
- Je donne à l'erreur le statut d'essai.
 - L'essai est légitime. Apprendre, c'est tester. Pour réussir, il faut expérimenter : « J'ai raté plus de 9 000 tirs dans ma carrière et j'ai perdu presque 300 matchs. À 26 reprises, j'ai eu la responsabilité du tir qui pouvait donner ou retirer la victoire et j'ai échoué. J'ai manqué, manqué encore et encore dans ma vie. »

Et c'est pourquoi j'ai réussi », explique Michaël Jordan².

→ Une compétence non acquise est un apprentissage non terminé.

- J'accueille avec simplicité les difficultés : celles de mes élèves et les miennes.
 - La difficulté est naturelle et indispensable dans tous processus de transformation.
 - Si la difficulté persiste, soit il y a un obstacle sous-jacent, soit ce que nous proposons est inadapté à la réalité, aux capacités actuelles de l'élève.
- J'utilise les diagnostics des professionnels comme des supports (et non comme des étiquettes).
 - Les comportements observés sont des supports à l'action. Ils m'aident à agir.
 - Les diagnostics sont vrais à un moment donné, dans une situation donnée. Ils sont relatifs.
- J'enseigne avec joie et plaisir.
 - L'enthousiasme enthousiasme.
 - L'ennui ennuie.

■ Observer les comportements (première partie)

Une fois le cadre délimité, je peux commencer à chercher ce qui entrave la compréhension des élèves.

Dans la première partie figure un tableau organisé en trois colonnes.

La première colonne reprend plus d'une centaine de comportements observables à l'école dans la relation aux apprentissages, la relation avec les autres, la production et la compréhension de messages oraux et écrits, le rapport aux nombres, le comportement en activité... Cette liste peut être évolutive : soit vous y trouverez décrite mot pour mot une partie de la réalité de ses élèves, soit vous vous en inspirerez pour l'ajuster à votre classe.

Loin de pouvoir se résumer à quelques traits de caractère, l'être humain est un mélange subtil et unique d'une multitude de facettes, de visages, de potentiels ; restons vigilants à donner un caractère relatif et évolutif aux comportements. Dans un autre contexte, à un autre moment, avec d'autres personnes, tout un chacun peut se révéler autre.

La deuxième colonne du tableau rassemble les comportements adaptés, « adaptés » pour le développement des compétences des élèves. « On » ne demande pas aux élèves d'être sages et gentils pour nous faire plaisir. Derrière ces mots, se dissimulent d'autres évidences. Ce que j'attends en demandant la « sagesse » repose certainement sur un besoin de calme (le mien ?) pour faciliter un climat propice à la concentration elle-même favorisant les apprentissages. Derrière le mot « gentil », se camoufle peut-être un besoin de l'enseignant-e autour du respect. « On » ne souhaite pas qu'un élève participe pour nous faire plaisir mais parce qu'il est intéressé par le contenu du cours.

La dernière colonne est consacrée aux hypothèses sur les difficultés rencontrées. À chaque comportement correspondent plusieurs hypothèses. La multiplicité des réalités et l'unicité des parcours empêchent d'en faire une liste exhaustive et figée. Dans la seconde partie³, figurent les fiches-outils relatives à chaque comportement observé.

2. Voir « Apprendre de ses erreurs », in *Cerveau et Psycho*, n° 87, avril 2017, p. 57.

3. Voir p. 39 et suiv.

Les informations du tableau aident à la réflexion, à la compréhension des obstacles à l'apprentissage. Insistons sur le caractère unique et non linéaire de chaque individu, de chaque expérience. Il n'existe pas de recette miracle, le questionnement, la confiance et l'expérimentation sont la base de la construction de compétences.

■ Émettre des hypothèses (deuxième partie)

Cette partie est constituée de 74 fiches-outils toutes structurées de la même manière :

- **Une liste des manifestations potentielles** des difficultés de compréhension
→ Quels sont les faits observables (pour les élèves ou pour l'enseignant-e) ?
- **La définition de l'obstacle**
- **Des hypothèses sur les origines**
→ Quels peuvent être les fondements de cette réalité ?
- **Une rubrique « Que mettre en place ? »** avec :
→ des pistes concrètes pour remédier ;
→ des pistes concrètes pour anticiper.
- **Des témoignages / exemples**
- **Une synthèse « À retenir – À lire – À voir »**

Ces **74 fiches-outils** sont organisées de la manière suivante :

- Sphère psychoaffective
- Sphère corporelle
- Sphère du sensorielle
- Sphère comportementale
- Sphère des processus cognitifs
- Sphère linguistique
- Sphère notionnelle
- Sphère environnementale
- Élèves à besoins éducatifs particuliers « normalisés »

Vous pouvez également retrouver ces fiches grâce à l'index qui figure en fin d'ouvrage.

COMMENT UTILISER LA GRILLE DES COMPORTEMENTS ?

Lorsque nous enseignons et que nous regardons les comportements, les remarques, les productions ou les interactions de certains élèves, nous pressentons souvent que quelque chose n'est pas juste, pas adapté. Qu'est donc ce « quelque chose » ? Qu'y a-t-il derrière ce pressentiment ? Comment mettre en mots nos intuitions ? Et surtout comment aider l'élève à développer des comportements adaptés à l'épanouissement de son autonomie ? La grille ci-dessous est une grille d'observations. Sans être exhaustive, elle liste des situations familières de la vie scolaire. Face à un-e élève dont nous ne comprenons pas le comportement, il convient de se demander dans quelle situation nous sommes intrigués :