



HAL
open science

Le projet artistique : un outil de médiation pour les adolescents en IME ?

Sophie Bruere

► **To cite this version:**

Sophie Bruere. Le projet artistique : un outil de médiation pour les adolescents en IME ?. Education. 2007. dumas-00693492

HAL Id: dumas-00693492

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00693492v1>

Submitted on 2 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

BRUERE Sophie
CAPA-SH option D

le projet artistique :
un outil de médiation pour les
adolescents en IME ?



Session 2006- 2007



Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Melle BRUERE Sophie
né(e) le 21.01.77
à St Georges de Didonne (44)
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Melle BRUERE Sophie

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est 2
Le projet artistique : outil de médiation pour les adolescents en ZNE.

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre 3:

Table with 3 columns: Description, OUI, NON. Rows include Consultation sur place, Diffusion par intranet, Diffusion par intranet et extranet, Diffusion par intranet, extranet et internet, Prêt, Prêt entre bibliothèques.

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur. L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion. La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

1 Rayer la mention inutile et compléter.
2 Compléter.
3 Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

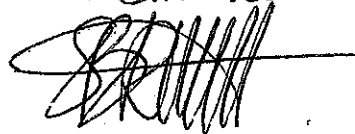
ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *03. avril 2007*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur⁴, *BRUERE Sophie*



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Centre de Lille

58, rue de Londres

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Introduction

<u>I - Mon constat dans le groupe :</u>	p.5
I.1. présentation du cadre de travail.....	p.5
I.1.a. l'établissement	p.5
I.1.b. de nombreux changements dans la classe.....	p.5
I.1.c. les élèves « en attente » dans le groupe.....	p.6
I.2. des comportements et des attitudes.....	p.7
I.2.a. en général dans le groupe.....	p.7
I.2.b. deux comportements identifiés dans la classe.....	p.8
I.2.c. en particulier avec Andric, Johan et Michael.....	p.9
I.3. des explications possibles à ce climat de classe.....	p.11
I.3.a. une grande hétérogénéité.....	p.11
I.3.b. la période de l'adolescence.....	p.11
I.3.c. un sentiment de compétence défaillant.....	p.12
I.3.d. l'estime de soi.....	p.13
<u>II - Une proposition de médiation : le projet collectif :</u>	p.14
II.1. en lien avec les textes officiels	p.14
II.2. les intérêts du projet artistique.....	p.14
II.2.a. un projet collectif pour un projet personnel.....	p.15
II.2.b. se connaître et affirmer ses compétences.....	p.15
II.2.c. créer un espace d'apprentissage de l'écoute des autres et de l'expression de son avis.....	p. 16
II.2.d. réfléchir ensemble et travailler ensemble.....	p.16
II.2.e. les intérêts pour Michael, Andric et Johan.....	p.17
II.3. les étapes du projet :.....	p.17
II.3.a. répondre à des besoins.....	p.17
II.3.b. analyser la situation	p.18

II.3.c. planifier le projet.....	p.18
II.3.d. travailler en équipe.....	p.18
II.3.e. faire le bilan.....	p.19

III - En pratique : quelques séances du projet :..... p.19

III.1. l'émergence du projet.....	p.19
III.1.a. séance initiale.....	p.20
III.1.b. premier prolongement.....	p.21
III.1.c. deuxième prolongement.....	p.21
III.2. la planification du projet.....	p.22
III.3. la mise en œuvre du projet.....	p.23
III.3.a. l'écriture du récit.....	p.23
III.3.b. les activités créatrices plastiques et théâtrales.....	p.24
III.3.c. le jeu théâtral.....	p.24

IV Bilan :..... p.25

IV.1. l'évaluation de la médiation sur le groupe	p.25
IV.1.a. un sentiment de compétence moins altéré.....	p.25
IV.1.b. un climat de classe plus serein.....	p.26
IV.1.c. les limites du projet.....	p.26
IV.2. l'évaluation du projet	p.27

Conclusion

Introduction

J'enseigne, à ma demande, depuis 6 ans dans l'ASH et j'ai eu la chance de pouvoir côtoyer différent public de l'option : des élèves de Clis, de jeunes enfants et des adolescents d'IME. J'ai souhaité me construire une expérience de la profession avant de m'engager dans la formation afin d'être certaine de mon désir d'enseigner auprès de jeunes en situation de handicap et d'engranger le maximum de situations et de questionnements indispensables à une formation.

Aujourd'hui, je suis retournée exercer en IME. D'abord et surtout parce que le travail en équipe pluridisciplinaire m'apporte beaucoup dans ma pratique auprès des jeunes et aussi parce qu'il importe pour moi de participer à la prise en charge et la remédiation des difficultés cognitives des élèves relevant d'institution spécialisée.

Cependant, dans chacun des postes occupés, j'ai été confrontée à de nombreux jeunes présentant un retard du développement intellectuel dont les difficultés cognitives étaient liées à un problème de comportement. En effet, face leurs difficultés récurrentes dans les apprentissages, nombre de ces élèves employaient des stratagèmes de défense et d'opposition pour éviter essentiellement d'être confrontés à leurs difficultés. J'ai pu aussi remarqué que ces enfants avaient une estime de soi quelque peu défailante, en tout cas, que leur sentiment de compétences était entravé.

Cette année encore le groupe de jeunes adolescents de la classe manifeste pour la plupart les mêmes difficultés. Ils sont à la fin de leur cursus en IMP et ont pleinement conscience de leurs difficultés ce qui leur fait adopter en général une attitude de refus devant les apprentissages. Ils sont en pleine recherche de personnalité et développent des comportements opposants face aux situations d'apprentissage et agressifs pour eux-mêmes ou pour les autres.

Afin de permettre à chacun d'évoluer et de progresser dans un environnement propice aux apprentissages comme devrait l'être une classe, je me suis attachée à leur proposer une multitude de supports et de sujets différents. Mais au regard de mon expérience, j'ai décidé de proposer à la classe une pédagogie qui me parait être motivante : le projet collectif.

Ainsi, la problématique que je formule est : **En quoi la mise en place d'un projet artistique peut-elle faire changer les comportements sociaux et le sentiment de compétences au sein de ce groupe ?**

Afin de pouvoir observer les effets d'une telle médiation en IME, je me suis attachée à observer tout d'abord le groupe classe et ensuite le cas de trois élèves plus particulièrement concernés par la mise en place de cette pratique.

Je tenterai dans un premier temps expliquer les circonstances et les raisons pour lesquelles je souhaite mettre en place une pédagogie de projet dans ce groupe d'adolescents présentant un déficit avéré des fonctions cognitives.

Dans un second temps, j'analyserai les intérêts spécifiques de ce projet pour répondre aux mieux aux besoins des élèves du groupe.

Dans un troisième temps, j'exposerai la mise en place pratique de ce projet par les jeunes durant cette année, en présentant quelques unes des séances menées.

Enfin, je ferai le bilan de cette expérience pour montrer les bienfaits et les limites de cette pratique du projet en IME, en évaluant ce projet avec les élèves du groupe et l'auditoire visé.

I. Mon constat dans le groupe :

I.1. présentation du cadre de travail :

I.1.a. l'établissement :

L'institut médico-éducatif que j'ai intégré cette année est implanté dans les locaux d'une école élémentaire et a une capacité de 60 enfants. Ils sont âgés de 6 à 14 ans et sont répartis sur 5 classes :

- 3 classes au sein de l'établissement encadrées par un binôme composé d'une éducatrice et d'une enseignante,
- 1 CLIS – IME implantée dans une école élémentaire de la ville et également encadré par un binôme,
- 1 groupe éducatif uniquement pris en charge par une éducatrice.

Deux enseignantes sur quatre sont aujourd'hui détentrices du CAPA-SH, les deux autres sont en formation.

L'ensemble des élèves bénéficie d'un plateau technique présent à temps partiel, composé d'un assistant social, d'un psychologue, d'une orthophoniste, d'une psychomotricienne, d'une infirmière, d'un médecin généraliste et d'un pédopsychiatre.

I.1.b .les nombreux changements :

Cette classe d'IME regroupe des enfants âgés de 12 à 14 ans présentant un retard des fonctions cognitives. Pour la plupart ces élèves sont arrivés dans l'établissement il y a plusieurs années, dès l'âge de 7 ans. Ils ont eu un parcours assez simple et similaire : deux ou trois années en école maternelle, une année de CP et une orientation en IME. Cependant pour trois d'entre eux, ils ont bénéficié d'un passage en CIIS qui a pourtant été infructueux du fait de leurs grandes difficultés d'apprentissage.

En début d'année, le groupe comptait 13 enfants. Mais j'ai rapidement eu le sentiment que ce groupe présentait un équilibre assez précaire. Les tensions étaient palpables entre les jeunes. Cette unité fragile a été malmenée par de nombreux changements.

Tout d'abord, *Adrien* a quitté le groupe très rapidement (dès la deuxième journée). Il venait du groupe des 9-11 ans mais présentait des troubles envahissants du développement qui s'aggravaient depuis peu. Le changement de groupe (nouveaux enfants et adultes), l'effectif

important, les exigences de la classe et les tensions physiques du premier jour ont eu raison de son adaptation dans le groupe. Il a rejoint l'unité éducative avec des passerelles pédagogiques hebdomadaires.

Ensuite, *Loïc* était inscrit à l'IME en attente d'un placement judiciaire en internat. Son passage dans le groupe a été assez difficile pour le reste des enfants. Ses compétences cognitives lui auraient permis d'intégrer facilement une SEGPA mais sa violence physique et verbale à l'égard des enfants et des adultes justifiait une orientation en ITEP. Il a rejoint son établissement en Belgique, sans préavis, après trois semaines dans la classe.

Enfin, *Fabrice* âgé de 11 ans, a intégré le groupe éducatif après un mois et demi dans la classe. Il venait de l'unité des 9-11 ans et avait fait l'objet d'un passage prématuré du fait de sa grande instabilité dans ce groupe. Cependant, le fonctionnement du groupe des grands était beaucoup trop lourd à gérer pour lui. Il bénéficie aujourd'hui de passerelles pédagogiques et éducatives dans le groupe à raison de quatre demi-journées par semaine.

I.1.c. les élèves « en attente » :

Hormis les jeunes qui quittent le groupe pour une situation plus adaptée à leurs besoins, il y a au sein de la classe des élèves que je qualifierai « en attente ».

En attente d'une intégration en SEGPA, organisée l'année précédente, mais annulée à la rentrée pour *Angélique* par exemple. Cette jeune a eu beaucoup de mal à s'investir dans le groupe puisqu'elle n'y était pas prévue le premier jour de l'année scolaire. Son discours et son implication, à juste titre, témoignaient d'une situation précaire et de passage dans l'IME. Après plusieurs mois d'intégration partielle dans une nouvelle SEGPA, elle a enfin pu bénéficier d'une intégration à temps complet, début février, dans cette classe d'accueil mieux adaptée à ses capacités.

En attente aussi, d'une proposition de stage en IMpro pour *Andric* ou *Johan*. Deux jeunes à qui l'on a promis l'année précédente des stages professionnels devant leur démotivation pour les apprentissages scolaires du fait de leur âge. Ces jeunes n'avaient qu'une idée en tête, quitter le groupe le plus vite possible pour une situation plus intéressante à leurs yeux. A ce jour, aucun stage extérieur n'a pu être mis en place.

Ces élèves ont eu, dès le début, du mal à investir une place dans le groupe et à créer des relations avec les autres.

I.2 .des comportements et des attitudes :

I.2.a .en général dans le groupe :

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai pu constater un climat de tension générale. Cette tension est palpable au sein de la classe des 12-14 ans, mais aussi lors des temps plus informels (cantine, récréation, passage dans les couloirs).

Elle se manifeste tout d'abord par de nombreux conflits verbaux. Les jeunes ne se parlent que pour s'insulter ou chercher la faille chez l'autre. Les attaques verbales se multiplient au sein du groupe. Les plus touchés, cependant, sont ceux qui présentent des difficultés importantes dans le langage oral.

Mais ce qui a le plus retenu mon attention, est que ces moqueries avaient souvent tendance à prendre des allures de harcèlement : se sont les jeunes les plus sensibles qui subissaient les railleries de ceux plus à l'aise.

De plus dans la classe certains présentent des difficultés de langage (bégaiement, problèmes articulatoires, hyper langage,...). Leurs difficultés sont prétextes à insultes de la part des jeunes. Il m'était d'ailleurs difficile d'y mettre fin à long terme.

Cette tension se manifeste aussi et inévitablement par des conflits physiques. Les élèves à l'origine des railleries sont vite passés à des accrochages corporels n'hésitant pas à malmenager les plus inhibés dès qu'ils ne se trouvaient plus à portée de regard de l'adulte.

C'est pourquoi en quelques semaines, plus personne dans la classe n'osait prendre la parole ou exprimer son avis de peur de faire l'objet d'attaques verbales.

Ainsi le travail de groupe est, à ce jour, difficile à mettre en place puisqu'il se termine généralement par des conflits verbaux et/ou physiques. Il n'existe donc pas de coopération ni d'aide dans la classe : c'est chacun pour soi.

On peut supposer que ces attitudes au sein du groupe résultent essentiellement d'une peur d'être confronté au versant déstabilisant de l'apprentissage. Comme le précise Serge Boimare « *la peur d'apprendre* » est « *provoquée par la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage* ». Au-delà du manque de motivation ou de capacités, ces enfants se retrouvent « *devant une menace psychologique* » qui engendre cette peur.

I.2.b. deux comportements identifiés dans la classe :

Ces peurs généralement anciennes, sont souvent en liaison avec les premières expériences éducatives et engendrées par des préoccupations identitaires (d'autant plus à la période de l'adolescence). Elles poussent certains à la revendication agressive et d'autres à s'enfermer dans l'inhibition pour s'en défendre.

Quelques un des élèves de la classe présentent cet enfermement. Ils s'attachent à être les plus discrets possibles, évitent le regard des autres et recherchent l'approbation constante dans le regard de l'adulte. Ils ne s'expriment uniquement que sur sollicitation ou parfois même se terrent dans un mutisme déconcertant. Ces jeunes par cette manifestation semblent traduire un certain mal-être, une grande timidité, un manque de confiance en soi, un malaise dans la relation aux autres, une communication défaillante ou, comme on l'a vu précédemment, une grande peur de déstabiliser ses connaissances... Malheureusement ces élèves ne sont pas « gênants » dans la mise en place d'un climat de classe favorable aux apprentissages.

Au contraire, les jeunes qui témoignent d'un comportement agressif contraignent souvent la classe à des tensions qui ne permettent pas librement les apprentissages. C'est plutôt vers ces manifestations, comme je l'ai précisé, assez présentes dans la classe que la réflexion de ce mémoire va porter. La plupart du temps ces comportements sont la conséquence de frustration vis-à-vis de l'autre ou d'un mal-être apparent. Ces jeunes refusent d'apprendre certainement par peur de se confronter aux angoisses inhérentes aux apprentissages et préfèrent se mettre en échec par l'opposition et l'agressivité. En effet, comme certains peuvent le verbaliser (comme Andric par exemple), ils se sont inventés de nouvelles stratégies de contournement pour briller même si elles ne sont pas reconnues de tous : « je sais pas lire mais moi j'ai pas peur de répondre aux adultes ! » Ils se permettent ainsi des agressions contre ceux qui représentent la réussite (pairs ou adultes). Ces agressions, qu'elles soient verbales ou physiques (comme je l'ai évoqué plus haut) blessent tout autant celui qui en fait l'objet.

Et même si ces attitudes sont la manifestation de la souffrance des jeunes adolescents de la classe elles doivent cesser pour le bien être de tous.

Afin de pouvoir évaluer l'évolution de ses manifestations j'ai élaboré à partir de plusieurs ouvrages, une grille d'observation des réactions des adolescents entre eux et face aux apprentissages (voir grille en annexe).

I.2.c. en particulier avec *Michael, Andric et Johan* :

Pour l'occasion de cette analyse de pratique, je vais m'attacher à trois enfants : *Michael, Johan et Andric*. Ils ont chacun des profils assez différents mais tout trois montrent une grande difficulté à s'assumer/se reconnaître et à accepter l'autre et son regard.

Tout d'abord, *Michael*. C'est un jeune de 12 ans de petite taille. Cette différence physique lui est très pénible. Il supporte très mal de se retrouver entouré d'enfants de son âge (voire plus jeunes) bien plus grands que lui. Ce complexe physique lui procure instantanément un sentiment d'infériorité (qu'il est capable de verbaliser).

De plus, *Michael* a été victime dès sa petite enfance d'abandon, a connu la mort et le rejet au sein de sa famille. Il vit aujourd'hui dans une famille d'accueil ce qui lui permet de retrouver une certaine stabilité.

Cependant, il ressent un sentiment d'échec personnel dans tout ce qu'il entreprend. Ce qui l'amène à se dévaloriser systématiquement. Il ne reconnaît pas ses compétences (langagières, imaginatives et lexicales) et ne sait pas les « imposer » aux autres.

A cause de son histoire personnelle, il s'impose un « échec volontaire et maîtrisé » dans les tâches scolaires et dans sa relation avec les autres. Ainsi, il ne subit pas les difficultés puisqu'il les a anticipées.

Dans la classe, cela se traduit par :

- un refus systématique de toutes activités scolaires qu'il ne connaît pas. Il ne cherche même pas à évaluer la difficulté et préfère dire à chaque fois : « on m'a pas appris ça, c'est trop dur, dans la CLIS on faisait pas ça ».

- un rejet de toute aide extérieure (adulte ou pairs) qui pourrait l'amener à contourner ou à surmonter la difficulté.

- une maladresse sociale dans son rapport avec les autres. Il interprète les intentions des autres comme des agressions sur sa personne.

- une anticipation sur les conflits dont il sera victime s'il engage des actions/rerelations avec ceux du groupe.

De ce fait les enfants du groupe le taquent beaucoup et cherchent à le mettre hors de lui. Ils ne semblent pas avoir d'attachement particulier avec lui : le refuse dans leurs jeux, dans leurs

initiatives....Cela crée une atmosphère assez tendue dans la classe qui vit dans l'attente « d'un conflit avec *Michael* ».

Ensuite, *Andric*. C'est pour lui la dernière année de scolarisation à l'IME. Il a bientôt 14 ans et entre tout juste dans une lecture syllabique. Durant toute sa scolarité dans l'établissement il s'est fait remarqué par son comportement au sein du groupe. Il est souvent opposant vis-à-vis de l'adulte (référént du groupe ou pas) et peut être parfois violent. Il cherche la complicité des plus turbulents de l'établissement et ensemble sèment la « terreur » dans la cour. Il a conscience de ses difficultés cognitives (surtout en lecture) et trouve dans son attitude le moyen de dominer les autres. Il comprend qu'il a le dessus physique et que dans ce domaine il est « performant ».

Il entretient l'image de « mauvais élève/garçon » que les adultes et les enfants lui ont donné pour être « quelqu'un dont on parle ». Et peut importe si c'est en de mauvais termes.

Les sanctions ne font plus d'effet sur son comportement. Pourtant, on sent qu'il souffre de cette opinion que l'on a de lui.

Dans la classe, contrairement à *Michael*, je retrouve en *Andric* un jeune motivé et prêt à s'investir dans les apprentissages. Il apprécie mon jugement car il est sans à priori (c'est ma première année dans cette établissement et je n'ai pas connu/vécu les antécédents avec *Andric*). Mais je n'arrive pas à changer l'opinion des autres enfants sur lui ni son attitude agressive par rapport aux moins téméraires.

Enfin, *Johan*. C'est pour lui aussi sa dernière année à l'IME. Il est un lecteur débutant mais assez performant concernant les activités mathématiques. *Johan* fait partie d'une famille qui ne reconnaît pas l'utilité de l'école et des apprentissages pour l'avenir de leur enfant. Selon les propos de la famille, *Johan* fera comme ses frères « il saura se débrouiller dans la vie, l'argent on a pas besoin de le gagner, il y en a partout si on veut ». Effectivement, *Johan* est très débrouillard et habile de ses mains. Il est capable de transformer ou bricoler un moteur de voiture. Dans l'établissement il a toujours une idée pour aider les agents d'entretien. Il se rend compte quand même que ses compétences scolaires lui font parfois défaut dans la réalisation de ses idées.

Pourtant, il montre souvent à l'adulte (par la parole ou les attitudes) qu'ils n'ont rien à lui apprendre et qu'il est là uniquement parce qu'il y est obligé. Dans les activités en classe, il ne se

montre pas opposant mais n'y éprouve aucune motivation ou intérêt. Il produit le travail qu'on lui demande sans vouloir en comprendre l'utilité.

Je me demande souvent s'il répond simplement à une exigence familiale ou s'il exprime une réelle et consciente démotivation?

Il est évident qu'il s'épanouirait dans des activités beaucoup plus pratiques et techniques auxquelles on pourrait rapprocher des apprentissages scolaires. Mais la structure de l'IME ne nous permet pas de mettre en place les stages ou les ateliers pré professionnels dont il aurait envie.

De plus, *Johan* a tendance à dénigrer ceux et celles qui s'intéressent à l'école et à son côté utile. Il leur tient des discours moralisateurs sur toutes les façons possibles de gagner de l'argent sans travailler et se moque ouvertement de leur naïve motivation.

I.3. les explications possibles à ces manifestations :

I.3.a. une grande hétérogénéité :

Comme dans la majorité des classes d'IME, les élèves présentent une certaine hétérogénéité.

Tout d'abord, concernant leur parcours scolaire. Certains ont connus l'expérience d'une ou plusieurs années en CLIS ou en SEGPA et même celle d'une intégration en CLIS ou en SEGPA. Leur niveau de compétences scolaires avoisine parfois celui de la fin du cycle II dans certains domaines. Au contraire, d'autres n'ont connus qu'une scolarité en IME et atteignent l'âge de 14 ans sans avoir acquis les compétences simples de lecteur.

Ensuite, concernant leur exigences et leur implication dans les apprentissages. Il est facile de baisser les bras pour certains, compte tenu de leur niveau de compétences et de leur avenir tout tracé en IMPro. Pour d'autres, par contre, l'éventualité d'une orientation en SEGPA ou en UPI les motive dans l'acquisition de nouvelles compétences.

Cette grande hétérogénéité crée des tensions non négligeables dans la classe.

I.3.b. la période de l'adolescence :

Avant d'être des jeunes en situation de handicap, les élèves du groupe sont des préadolescents. Ils subissent les effets de cette période chaotique de leur vie.

Selon G. Tessier, ils doivent avant tout « *affronter l'épreuve familiale de leur condition de jeune adolescent* ». Pour certains, leur situation familiale reste compliquée et il est difficile pour

eux de trouver une place clairement définie et rassurante au sein de la fratrie. Cela complique d'autant plus l'identification au sein du groupe classe.

Mais surtout, ils doivent « *affronter l'enjeu de la rencontre avec les autres* ». Et c'est ce qui prend le plus d'importance dans leur « vie scolaire ». La construction de leur personnalité se fait souvent dans la confrontation avec les autres (adultes ou pairs). La cohabitation est quelques fois assez difficile. La quête de cette reconnaissance de soi par les autres, entraîne justement la plupart du temps des conflits au sein des groupes. *Michael* par exemple, interprète toute parole des autres comme des critiques à sa personnalité. Il se sent blâmé dès qu'il est en contact avec les jeunes les plus désinhibés, pourtant il est en recherche constante de ces relations.

De plus, « *la contrainte sociale* » devient pour eux très pesante concernant les exigences scolaires. Ils ont atteint l'âge d'aller au collège mais demeurent encore en établissement qui ne leur renvoie pas forcément une image très positive.

I.3.c. l'estime de soi :

Selon Germain Duclos, l'estime de soi relève de trois composantes essentielles : l'amour de soi, la connaissance de soi et la confiance en soi. Une estime de soi dégradée supposerait que l'une de ces trois composantes soit entravée. Durant la période de l'adolescence les relations avec les autres sont plus compliquées. C'est à travers le regard des personnes qui comptent pour lui que le jeune va construire son image. Les professionnels jouent pour cela un rôle fondamental. On pourrait supposer que les élèves adolescents aient subit le regard qu'ont porté les enseignants ou les pairs dans le cursus ordinaire sur leur propre parcours. Ceci pourrait avoir contribué à atteindre le versant narcissique de leur estime de soi. Pourtant, dans la classe, il ne semble pas que l'estime de soi des jeunes soit vraiment dégradée. Mais pour certains, elle semble quelque peu défaillante et entraîne des problèmes de comportement dans la classe.

Michel par exemple, semble vraiment manquer de confiance en lui. Il a des difficultés à entrer dans les tâches proposées sans crainte ni angoisse. Il n'arrive pas à exprimer ses choix encore moins à les affirmer sans les imposer aux autres.

L'estime de soi est une variable importante dans le processus d'apprentissage des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Mais c'est aussi un élément complexe à évaluer. Et pour cela je me suis essentiellement attaché à une observation des comportements en classe. J'ai donc élaboré une grille d'observation à partir de l'ouvrage de Germain Duclos et d'une

adaptation faite d'une enseignante option D. L'auteur y dresse une liste de signes observables qui se révèlent être des indicateurs intéressants pour mesurer si l'élève a ou non une bonne vision de lui-même (voir en annexe).

I.3.d. un sentiment de compétence défaillant :

Selon la définition : le sentiment de compétences est *la capacité des jeunes à se reconnaître des facultés dans le domaine des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être*. Pour vivre un sentiment de compétence, l'enfant doit vivre ce que Germain Duclos nomme « *le sentiment d'efficacité* » : ce dernier se caractérise par « *un sentiment de valorisation personnelle qui résulte d'une juste perception des relations logiques et causales entre les attitudes adoptées, les stratégies utilisées et le succès dans l'atteinte d'un résultat* ».

La difficulté chez les élèves présentant un retard de développement intellectuel est justement qu'ils n'ont pas conscience que le résultat est l'aboutissement d'une démarche sur laquelle ils peuvent agir et qu'ils peuvent améliorer. En effet, la plupart du temps les élèves restreignent leur sentiment de compétences aux savoirs disciplinaires uniquement. De ce fait ils ont sans cesse un sentiment négatif qui envahit l'image qu'ils ont d'eux. Ils ne s'attardent pas à la façon donc ils ont construit leur réussites (stratégies ou processus d'apprentissages).

Le sentiment de compétences est un indicateur d'une bonne estime de soi. Il est plus facilement observable dans une classe (reconnaître ses erreurs et ses réussites, prendre des initiatives, accepter les tâches en autonomie, s'investir, renoncer à l'approbation de l'adulte,...). Il pourrait être pour moi la composante altérée qui expliquerait les comportements conflictuels au sein du groupe et empêcherait au bon déroulement des apprentissages.

Par exemple, *Johan* ou *Andric* ne se reconnaissent aucune qualité valable aux yeux des autres (compétences scolaires, transversales) et préfèrent s'opposer en montrant une image de mauvais garçon, mais qui a au moins le mérite d'être reconnue de tous.

II. Une proposition de médiation : le projet collectif :

II.1. en lien avec les textes officiels :

La fonction principale des maîtres spécialisés est de répondre aux besoins particuliers des élèves dont il a la charge. En effet, dans la circulaire du 26 février 2004, il est stipulé que : *« l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives s'attache à repérer chez les élèves l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages...Il analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages »*¹. Il me semble important en effet, au-delà d'une analyse simple des manifestations d'une estime de soi défailante, de réfléchir aux répercussions engendrées par ces manifestations sur les apprentissages.

Plus particulièrement, la fonction du maître D et selon les annexes 24, est de répondre à ce besoins en mettant en place une pédagogie concrète et engageante.

« Les pédagogies employées sont actives et individualisées, déployées en petits groupes. Elles conjuguent apports cognitifs et apprentissage d'une vie responsable dans une société.

...des actions tendant à développer la personnalité, la communication et la socialisation. »

II.2. les intérêts du projet artistique :

Selon le principe de réussite dont la pédagogie Freinet par exemple fait référence, il faut créer un climat de travail favorable aux apprentissages. Pour cela, l'institution doit apprendre à considérer les élèves comme des personnes capables de s'investir, de s'engager et de comprendre les règles.

Je pense donc qu'il est important :

- d'explicitier au sein de la classe ce qui est permis ou non et quels sont les rôles de chacun. Ainsi le cadre est posé en amont et reste le repère indispensable à tous les jeunes,

- de responsabiliser chaque membres du groupe au regard des repères de base et lui permettre de trouver une place identifiée dans l'institution,

- de permettre à chacun d'être reconnu au sein du groupe comme une personne pensante et capable d'agir,

- d'instaurer le respect des personnes, des actes et des fonctions en permettant à chacun de montrer ses initiatives et ses engagements.

En permettant au groupe de vivre des projets (plus ou moins longs dans le temps) j'espère harmoniser les rapports entre pairs et améliorer leur sentiment de compétences.

Plus spécifiquement avec le projet artistique je vise quatre intérêts.

II.2.a. un projet collectif pour un projet personnel :

Le groupe, je le rappelle, est composé d'adolescents de 12 à 14 ans. La plupart de ces jeunes ont beaucoup de difficultés à se projeter dans un avenir même proche et les concernant directement. Présentant des troubles importants des fonctions cognitives, ils n'ont pas souvent eu le choix de leur parcours. C'est pourquoi ils ont du mal à envisager les choses les concernant d'autant moins à long terme.

Comme de très jeunes enfants ils ne connaissent que le plaisir immédiat. Et lorsqu'il n'est pas satisfait, cela provoque une frustration et une agressivité importante. Pour *Michael* par exemple, il est très difficile d'attendre et de différer son plaisir (demande de l'aide de l'adulte ou recherche d'un résultat exact par exemple). Il s'énerve, se braque et insulte le premier qui passe.

En leur proposant un projet collectif je souhaite leur faire comprendre, l'attente, l'anticipation et la projection dans le futur qui peut être tout aussi plaisante que l'effet immédiat.

En s'investissant dans ce projet collectif (guidés et épaulés par l'enseignante) peut-être pourront-ils développer l'envie d'envisager un projet personnel de vie, d'exprimer leurs intérêts et de planifier un avenir (comme on planifie une démarche de projet). La mise en place d'une telle médiation peut permettre aux adolescents de transférer les capacités inhérentes au projet dans l'élaboration d'un projet personnel.

II.2.b. se connaître et affirmer ses compétences :

Comme je l'ai exprimé ultérieurement, la difficulté scolaire et l'altération des compétences disciplinaires provoquent dans la classe des comportements de défense : opposition et agressivité. Ces phénomènes s'expriment généralement lors des séances d'apprentissage.

Le projet proposera des situations valorisantes pour chacun. En effet, chaque élève aura la possibilité de se retrouver dans l'une ou l'autre des facettes du projet.

Il sera alors plus facile pour eux de prendre confiance dans un ou plusieurs des domaines. Affirmer leur compétences personnelles pour le bien commun d'un projet et reconnaître les compétences des autres et leur utilité dans la réalisation du projet sans moquerie ni jalousie. Chacun devra trouver une place indispensable au bon déroulement du projet en fonction de ses compétences.

II.2.c. créer un espace d'apprentissage de l'écoute des autres et de l'expression de son avis :

Dans le groupe, la parole est sans arrêt remise en question, au pire n'est même pas entendue. Les adolescents ont beaucoup de mal à exprimer leur pensée personnelle reflet de leur « intérieur ». Difficile de se différencier de l'autre sans le rejeter. L'enjeu pour les jeunes est de prendre le risque de s'exposer aux autres en évoquant leur avis. Ecouter les autres n'est pas chose évidente pour ces adolescents qui ne souhaitent que valoriser leur point de vue.

L'intérêt est alors de créer un espace de confiance, au sein duquel les jeunes pourront écouter et exprimer leur opinion en toute « sécurité ». Sécuriser cet espace c'est poser les règles et les limites qui vont rassurer les élèves durant les échanges.

Et ainsi, apprendre à communiquer avec les autres.

II.2.d. réfléchir ensemble et travailler ensemble :

En proposant un projet collectif, je souhaite avant tout que le groupe prenne plaisir à travailler ensemble. J'ai pu remarquer que les élèves étaient focalisés sur leurs propres expériences et leur propre avis. Même s'ils savent qu'il n'est pas le meilleur, ils préfèrent maintenir cet avis que de suivre celui des autres (hormis celui de l'adulte peut-être).

Ils doivent donc parvenir à se décentrer de leur propre pensée pour se centrer sur une pensée commune. Et par là, admettre que l'autre peut avoir un point de vue différent du sien mais peut-être tout aussi louable.

Lors du projet, il n'y a pas, une bonne idée, mais des façons différentes de voir les choses qui s'avèrent le plus souvent complémentaires.

II.2.e. les intérêts pour *Michael, Andric* et *Johan* :

Plus spécifiquement pour les trois adolescents qui manifestent des comportements troublés, je suppose que la pratique du projet aura certains intérêts.

Pour *Johan*, le projet de la classe l'aidera à s'investir dans un travail scolaire et à reconnaître l'intérêt des autres pour ce même travail.

Pour *Michael*, le travail en projet de groupe lui permettra de prendre une place positive au sein du groupe et de retrouver l'estime de soi par la valorisation de son travail par les pairs ?

Pour *Andric*, le projet de groupe lui permettra peut-être de s'affirmer dans des activités nouvelles et fédératrices pour lui (activités plastiques, techniques et théâtrale), de se créer une nouvelle image de lui-même (pour lui et pour les autres) en se reconnaissant des compétences « louables ».

II.3. les étapes du projet :

Pour cela je me suis inspirée d'un ouvrage de S. Francoeur Bellavance « le travail en projet » qui m'a justement éclairée sur la pédagogie du projet. Elle y définit sept étapes fondamentales dans la mise en place d'un travail en projet au sein d'une classe

1- exprimer ses représentations

2- s'éveiller

3- définir ensemble un projet (objectifs, buts, finalités,...)

4- mettre en œuvre le projet

5- agir et participer

6- transmettre

7- évaluer (résultat et processus)

Cependant afin de rendre le travail accessible aux élèves d'IME, j'ai simplifié ce déroulement et n'ai gardé que cinq étapes qui me semblaient essentielles.

II.3.a. répondre à des besoins :

Au vu du constat de classe que j'ai exposé dans la première partie, il m'a paru important de répondre à ce besoin collectif : améliorer les rapports sociaux au sein de la classe afin d'y créer un climat de classe favorable aux apprentissages. Il me fallait donc permettre aux élèves de s'investir dans une ou des actions collectives et d'inciter au travail de groupe.

Je suis consciente d'être à l'initiative de ce travail en projet. Certains élèves du groupe ont exprimé leur malaise dans la classe et leur souhait de voir les tensions s'atténuer. Mais ils n'ont pas su évoquer une solution ou une action permettant de faire changer les choses.

La pratique du projet permettra de répondre à un besoin pas nécessairement conscientisé par les jeunes.

II.3.b. analyser la situation :

L'intérêt de cette phase est de formaliser des objectifs communs. Le groupe a pu ainsi faire l'inventaire des stratégies possibles à la mise en œuvre du projet. Elle a aussi permis de faire l'étude de la faisabilité de ces stratégies en les validant ou non. Mon rôle a été ici de poser les questions pertinentes qui permettraient au groupe de conscientiser les stratégies pour les rendre possibles. Il était assez compliqué de se représenter mentalement la fiabilité d'une solution ou la réalisation possible d'un objectif.

A l'issue de cette phase, les objectifs et la finalité du projet étaient clairement définis pour tous.

II.3.c. planifier le projet :

C'est certainement la phase qui a posé le plus de difficultés pour les élèves de la classe. En effet, il est très difficile pour eux de planifier dans le temps un projet d'une telle ampleur. Ils n'ont pris conscience du temps qu'au fur et à mesure de l'avancée des travaux. C'est aussi ce qui a parfois entraîné un essoufflement de la motivation individuelle. Heureusement, le groupe a fait son travail en arrivant toujours à porter les plus réticents.

Par contre, établir un plan d'actions successives et cohérentes a été plutôt simple pour le groupe. Les élèves ont réussi par eux-mêmes à mettre en place une méthodologie en listant les contraintes et les besoins sous-jacents au projet.

II.3.d. travailler en équipe :

C'est là le point le plus important de ce travail. Produire quelque chose ensemble dans la classe n'était pas du tout une évidence en début d'année. Il a fallu établir, en amont de cette phase et dans un tout autre contexte que le projet, une méthodologie du travail en équipe (en

groupe). Le plus difficile a été de faire prendre conscience de l'importance de la parole de chacun comme de la sienne.

Cependant même si la plupart des élèves ont compris l'intérêt de travailler ensemble et ont accepté de le faire dans les règles, cet équilibre est resté fragile durant toute l'année et la durée du projet.

II.3.e. faire le bilan :

C'est une phase importante dans la médiation par le projet collectif. Elle permet aux acteurs du projet, à la fois, d'évaluer leur travail en fonction de l'objectif qu'ils s'étaient fixés au départ (évaluation interne) et aussi de mesurer le résultat de leur investissement en exposant leur projet au autres - pairs, parents, professionnels (évaluation externe).

Dans le cadre de ce mémoire, je ne présenterai que la phase d'évaluation avec le groupe étant donné que l'exposition au public ne se fera que le 22 mai. La soutenance me permettra de faire le point sur cette journée.

III. En pratique : quelques séances du projet :

Dans la classe, j'ai remarqué dès le début que les jeunes étaient assez motivés par les activités artistiques et plus particulièrement les activités plastiques. De plus, chaque année dans la circonscription dont dépend mon établissement, une rencontre artistique est organisée. Elle regroupe toutes les classes spécialisées qui ont mis en place des projets artistiques et qui souhaitent les exposer aux autres.

C'est pourquoi j'ai choisi d'initier un projet artistique afin de répondre aux besoins de la classe en m'appuyant sur les intérêts des jeunes.

III.1. l'émergence du projet :

L'origine du projet pourrait être de deux ordres : soit une opportunité ou un évènement extérieur au groupe qui fait émerger une idée ; soit une information ou un document apporté au groupe par un membre et qui suscite un intérêt collectif.

Dans la classe les élèves ont la possibilité, lorsqu'ils ont fini leur activité, d'occuper leur temps à leur guise : fichier d'activités mathématiques ou lecture, fichier jeux de logique, lecture de bandes dessinées ou de livres documentaires. *Andric*, lui, apprécie ces moments qui lui permettent souvent de dessiner librement et avec beaucoup d'application. L'une de ses productions sera le document qui permettra de faire émerger le projet. Il a illustré une scène fictive de conte de fée en y représentant la majorité des personnages typiques de ce genre d'écrit : sur un décors vallonné un château est dessiné en arrière plan, faisant apparaître un pont-levis pour traverser la rivière ; dans ce décors une princesse, un sorcier volant et son dragon, un roi accompagné de son cheval sont mis en scène.

III.1.a. séance initiale :

Ainsi, j'ai organisée une première séance à partir de ce dessin. L'objectif principal était de faire émerger si ce n'est un projet, au moins une envie collective à partir de ce support. Je souhaitais aussi évaluer les connaissances concernant ce genre d'écrit qu'est le conte et redonner si possible une image positive d'*Andric* (plutôt mal perçu dans le groupe).

La séance s'est déroulée sans préambule : j'ai présenté l'illustration au tableau en valorisant ce travail et la personne qui l'avait fait. Et à mon étonnement *Andric* a été très surpris de mes propos : « *c'est vrai que tu le trouves intéressant ? Mais je n'ai pas inventé les dessins, j'ai pris modèle dans un livre –j'apprends à dessiner les personnages de conte- c'est bien quand même ?!* ». Et devant la modestie d'*Andric*, pour une fois les autres ont aussi valorisé son travail en expliquant qu'il avait « *fait plus que les recopier, il les avait mis en scène* ». Ce que j'envisageais a été une évidence : chacun s'est mis à décrire l'image et à évoquer une interprétation de cette mise en scène.

Cependant, même si chacun s'est permis un avis, il est resté campé sur sa position et même l'explication d'*Andric* n'a pas été entendue. *Michael* pleure parce que son idée d'empoisonnement n'est pas retenue, *Johan* ne désire pas donner d'avis mais rie des erreurs d'élocution d'un autre élève de la classe qui pourtant fait des propositions lexicales très intéressantes.

Comme je m'y attendais, les élèves ne se sont pas écoutés mais j'ai quand même pu constater qu'ils avaient chacun une culture du conte assez satisfaisante (identification des personnages, relation entre eux, nécessité d'une quête et d'un héros, connaissance des lieux typiques, ...).

Seulement, au terme de cette séance, rien n'a été établi puisque les jeunes ont passé leur temps à s'opposer et renier l'avis des autres pour imposer le leur.

III.1.b. premier prolongement de la séance initiale:

Lors de la séance suivante (trois jours après), je leur ai proposé d'inventer un récit à partir du dessin d'Adrien. Le groupe a été emballé par la proposition mais est très vite retombé dans un schéma de pouvoir et de primauté d'une idée sur une autre sans vraiment la justifier.

Il est alors apparu comme une évidence que nous n'y arriverions jamais si personne ne prenait le temps d'écouter les autres. Julien a proposé pour la première fois de mettre en place des règles de discussion dans le groupe. En effet, il m'avait fallu insister pour qu'il participe à l'élaboration des règles de la classe et qu'il les considère comme importantes pour le bon déroulement des journées. Ainsi les élèves se sont constitués en petits groupes de trois (au moins un élève capable d'écrire les idées du groupe). L'objectif était alors de lister les règles essentielles qui permettraient de travailler en groupe plus ou moins importants de manière efficace.

Le fait de faire cette tâche en groupe (justement) les a aidé à réfléchir concrètement à ce type de travail. Même si quelques accrochages verbaux se sont faits entendre, dans l'ensemble les équipes ont travaillé dans le calme et efficacement. Après un exposé et une mise en commun, un document rappelant les règles et les attitudes à tenir lors d'un travail en groupe a été rédigé.

III.1.c. deuxième prolongement de la séance initiale :

Nous avons repris l'idée de la séance précédente qui était d'écrire un récit imaginaire à partir du dessin d'Adrien. Le travail devait se faire initialement en petits groupes afin de donner la parole à chacun. Mais les règles instaurées auparavant étaient encore un peu trop fragiles et nous avons finalement effectué cette écriture avec le groupe classe en dictée à l'adulte. Chacun a exprimé ses idées ouvertement. Cependant certains d'entre eux comme *Michael* ont eu beaucoup de mal à accepter que toutes leurs idées n'aient pas été retenues.

- « *c'est toujours la même chose, c'est moi qui le dis alors on ne va pas garder l'idée !* »
- « *comme par hasard, Madame elle préfère les idées de Lucas* »
- « *c'est facile eux ils savent lire alors ils connaissent les mots et pas moi* »

Cependant au terme de ces trois séances, l'objectif initial (émergence d'une idée commune, une envie, un projet) a été atteint :

Emilie : « *et si on inventait une histoire ensemble et qu'on la racontait aux autres* ».

Lucas (ancien élève du groupe des 9 – 12 ans qui avait participé à la mise en scène d'une pièce de théâtre l'année précédente) : « *et pourquoi pas faire une pièce de théâtre avec cette histoire* » a-t-il proposé.

Fabrice : « *non ! on l'a déjà fait avec Diane et Fatima, il faut trouver autre chose* ».

Michael : « *on a qu'à faire des marionnettes, comme en CLIS l'année dernière* ».

Et, à la grande satisfaction de Michel, le groupe a trouvé son idée intéressante, nouvelle et réalisable.

III.2. la planification :

Ainsi, l'objectif final a été défini comme tel : mettre en scène un spectacle de marionnettes sur la base d'un conte créé par le groupe et le présenter au public (dans le cadre de la rencontre théâtrale de la circonscription).

Il s'agit dans cette deuxième phase de déterminer un plan d'actions pour tout le déroulement du projet. Comme je l'ai signalé plus haut, c'est ce qui a posé le plus de difficultés pour le groupe. En effet les adolescents présentant des troubles des fonctions cognitives semble avoir des problèmes dans la représentation du temps, l'anticipation et la projection. Difficile pour eux de planifier dans le temps les actions successives qui permettront de finaliser le projet.

Ils présentent des difficultés à différer leur tâche et donc le plaisir d'apprendre ou de pratiquer.

Lors d'une séance orale, le groupe a été amené à lister « tout ce qu'il fallait faire » pour atteindre l'objectif du projet : (dans l'ordre d'énoncé des élèves)

- *fabriquer les marionnettes*
- *savoir lire l'histoire*
- *fabriquer quelque chose pour se cacher du public (le castelet)*
- *répéter la pièce /s'entraîner avec les marionnettes*
- *apprendre les dialogues*
- ...

Chacun a facilement évoqué les différentes actions sans oublier l'important. Mais il était plus difficile d'évaluer le temps de réalisation de chacune de ces actions. Par exemple, les élèves étaient d'accord pour dire que les marionnettes se fabriqueraient en une ou deux après-midi tout au plus !

Pour les aider dans cette tâche, nous avons travaillé à partir d'un calendrier de septembre 2006 à mai 2007. Il s'agissait alors de programmer les actions sur un temps réel mais représenté. Même avec ce support, mon aide a été indispensable.

- octobre 06 à novembre 06 : écriture de l'histoire – réalisation des tableaux plastiques pour la fête de Noël de l'IME.

- novembre 06 à décembre 06 : travail sur la narration et les bruitages

- janvier 07 à mars 07 : fabrication des marionnettes et du castelet

- avril 07 et mai 07 : apprentissage de la manipulation des marionnettes et mise en scène

Cette planification simplifiée a permis aux élèves du groupe de se repérer dans le temps. Il était plus facile pour eux aussi d'évaluer régulièrement l'avancée des travaux grâce à ce calendrier d'anticipation.

III.3. la mise en œuvre du projet :

Lors de cette étape, les jeunes ont pu trouver la place qui leur correspondait le mieux en fonction de leurs compétences. Au début, chaque élève voulait participer à chacune des étapes : écrire l'histoire, taper le texte à l'aide du traitement de texte, être le narrateur, faire les bruitages, ...assez rapidement, ils se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas tous égaux en compétences et que dans l'intérêt du projet il valait mieux que chacun trouve une tâche adaptée. Voici quelques unes des étapes clé du déroulement du projet et de l'organisation pratique dont elles ont fait l'objet.

III.3.a. l'écriture du récit :

Elle s'est déroulée sur plusieurs séances. Le groupe au complet a tout d'abord créé une trame grossière de l'histoire. Puis, il a du faire appel à deux élèves dont le vocabulaire et les connaissances littéraires en matière de « conte de fée » étaient les plus importantes : *Lucas* et *Michael*. En effet, très vite, les jeunes ont évoqué leurs capacités à mieux parler et à trouver les mots justes pour cette histoire. *Michael* qui présentait un manque important de confiance en lui à

l'intérieur de la classe, s'est tout de suite senti valorisé et a pris cette tâche très à cœur. Cependant pour ces deux élèves ni lecteur ni scripteur, les séances d'écriture ont fait l'objet de dictée à l'adulte (étant entendu qu'aucun jeune n'était en capacité d'écrire leur texte).

III.3.b. les activités de création plastique ou théâtrales :

Ces activités ont fait l'objet d'une grande partie du projet : réalisation des tableaux plastiques, fabrication des marionnettes, réalisation des bruitages, manipulation des marionnettes.

Toutefois, les activités plastiques importantes dans le temps ont parfois peu suscité l'intérêt des jeunes. L'enthousiasme des premières séances de fabrication des marionnettes par exemple s'est affaibli dans la durée (elles ont représenté au moins trois mois de travail à raison de deux à quatre heures hebdomadaires). *Andric, Michael, Emilie* ou encore *Johan* ont été très volontaires lors de ces séances. Ils ont été de bon conseil et ont fait preuve de beaucoup d'imagination pour fabriquer les marionnettes par exemple. D'ailleurs, le groupe s'est beaucoup reposé sur ces jeunes et a parfois manqué d'investissement ou de motivation durant cette période. Mais ces séances ont permis à ces quatre élèves, en outre, de se sentir valorisés par leurs compétences manuelles et créatrices.

Particulièrement pour *Johan* qui a encore beaucoup de difficultés en lecture, cette phase lui a permis d'exprimer ses compétences en matière d'imagination, de création et de fabrication d'objets. Il présente une dextérité manuelle intéressante. Cependant il n'avait pas jusque là eu l'occasion de les prouver aux autres. Il est devenu un élément important dans la réalisation des marionnettes et dans l'illustration des tableaux plastiques. Je lui ai aussi proposé de s'impliquer davantage dans ce projet en lui offrant la responsabilité de la construction d'un support pour « poser » les marionnettes. Durant leur réalisation les marionnettes risquaient d'être abîmées sans arrêt. Il a eu le champ libre dans la fabrication de cet objet. Je n'ai fait que valider ses choix durant son élaboration.

III.3.c. le jeu théâtral :

Lors de la séance qui a servi à répartir les différents rôles pour la pièce, il semblait important pour tout le monde de faire partie du groupe des narrateurs. La lecture reste, pour les élèves, le meilleur moyen de reconnaissance aux yeux des autres. Cependant, il est apparu que seuls quelques uns des élèves du groupe pourraient assurer cette fonction. Pour *Michael*, la réalité de

ses compétences de lecteur lui est apparue douloureuse. Il a fallu le soutien du groupe pour lui faire reconnaître d'autres compétences (bruiteur et d'imitateur) et qu'il accepte qu'on lui attribue un autre rôle.

Cindy et *Jason*, narrateurs du récit ont travaillé pendant de nombreuses séances sur l'amélioration de leur lecture en la rendant la plus expressive possible. Un travail particulier a été mené avec eux sur l'étude des fonctions des différents types de phrases.

La mise en œuvre du projet a été une phase importante dans la construction d'un esprit de groupe. Les élèves ont dû apprendre à réfléchir et à travailler ensemble. Une telle organisation n'étant pas une évidence pour eux, son acceptation a été longue et souvent chaotique.

IV. Bilan :

IV.1. l'évaluation de la médiation sur le groupe :

IV.1.a. un sentiment de compétence moins altéré :

De manière générale, chaque jeune du groupe a évolué et s'est impliqué de manière différente au cours de la mise en place du projet. Certains élèves ont pris de l'assurance au cours de l'année et semblent avoir trouvé une place de choix au sein de la classe.

En effet pour l'ensemble de la classe, le discours a changé. Chacun se reconnaît aujourd'hui des compétences qu'il s'ignorait en début d'année. Le sentiment de compétence s'est sensiblement amélioré durant la réalisation du projet mais il demeure assez fragile le reste du temps.

Par exemple, *Emilie* est devenue plus enthousiaste dans les apprentissages parce qu'elle s'est reconnu des compétences durant ce projet. Elle sait qu'elle est capable de réaliser une tâche en autonomie dans le cadre du projet et suppose (verbalement) qu'elle en est capable dans les apprentissages scolaires.

Ou encore, *Lucas* a pris plus d'assurance et d'initiatives au cours de l'année. Il s'est permis plus facilement de prendre la parole sur des choses qu'il maîtrisait (vocabulaire, tournure de phrase, graphisme,...). Il a même réussi à justifier ses avis et à convaincre les autres.

Qu'en est-il pour *Michael*, *Andric* et *Johan* ?

Michael reconnaît plus facilement ses réussites et ses erreurs. Il fait preuve d'une certaine fierté devant ses résultats même s'il a toujours besoin de l'évaluation de l'adulte. Il a toujours des difficultés à verbaliser ses efforts en toute impartialité. En tout cas, les répercussions sur les apprentissages sont visibles : *Michael* se sent beaucoup plus impliqué et montre une réelle envie d'apprendre. Il est plus persévérant dans les tâches scolaires (surtout en lecture, domaine dans lequel il a beaucoup évolué).

Pour *Andric* et *Johan* les conséquences sur leur sentiment de compétences sont moins perceptibles.

Johan semble toujours porter un désintérêt certain concernant tout ce qui est scolaire. Cependant il a réussi à se motiver pour ce projet et se montrer volontaire chaque fois que l'activité lui permettait de prouver ses compétences.

L'image d'*Andric* auprès des autres s'est sensiblement améliorée. Il s'implique aisément dans les apprentissages mais reconnaît encore peu ses réussites : les échecs du passé et son image de « mauvais garçon » restent pour lui encore très présents.

IV.1.b. un climat de classe plus serein :

Le climat de classe s'est sensiblement amélioré. J'observe à ce jour beaucoup moins d'incidents physiques ou verbaux. Les séances ne sont plus le terrain d'insultes et de coups.

J'ai même pu voir apparaître des comportements d'entraide et de coopération durant les temps de classe (prêter son taille crayon, aider un élève à calculer une opération, finir de copier la poésie d'un camarade plus lent à la copie,...)

Concernant l'attitude de *Johan*, je reste plus réservée. En effet, si son comportement a sensiblement changé concernant son implication, il n'a pas évolué concernant son rapport aux autres. Il reste un jeune très discret mais blessant dès qu'il s'adresse à ses pairs.

Andric quant à lui se montre plus agréable avec les autres. Il apporte son aide volontairement auprès des autres, ce qui n'était pas imaginable en début d'année.

IV.1.c. les limites du projet :

Les manifestations d'un sentiment de compétences restent encore assez fragiles. Il semble que le groupe ait eu du mal à faire le transfert au delà des moments du projet. Durant les séances d'apprentissages scolaires, le discours négatif reste encore présent.

De même en dehors du cadre de la classe les tensions entre les jeunes étaient encore bien présentes. Le groupe a été témoin durant l'année de quelques incidents physiques encore présents quoique plus rares.

Ils sont capables de travailler ensemble et de prendre du plaisir lors de la fabrication des marionnettes par exemple mais impossible pour certains de travailler avec un autre en mathématiques ou en lecture.

Michael a encore beaucoup de difficultés à accepter les frustrations et parfois même l'aide de l'adulte. Pourtant il est toujours mal assuré de ses compétences scolaires et attend beaucoup de l'adulte. Tout comme *Andric* qui, malgré son assurance devant les autres ou dans les activités du projet, a encore besoin du soutien et de l'encouragement de l'adulte pour les tâches scolaires.

Enfin, mettre en place une médiation par le projet en classe d'IME n'a pas toujours été simple. Il a fallu veiller à ce que ce projet ne devienne pas le projet des adultes du groupe autour duquel les jeunes seraient de simples exécuteurs. L'alternance de la formation n'a pas toujours été dans le sens de la continuité pour ce projet, ce qui a parfois entraîné une lassitude et des doutes quant à l'aboutissement du projet.

IV.2. L'évaluation du projet :

Tout au long de l'année, le groupe a pu évaluer l'avancée du projet grâce à la planification sur le calendrier. Cependant, j'ai souvent été à l'initiative des mises au point. Les jeunes ont eu des difficultés à s'auto évaluer tout comme à évaluer leur travail. A ce jour, le projet arrive à son terme, il ne reste plus qu'à améliorer et consolider la mise en scène avec tout le groupe.

Mais la meilleure évaluation sera la validation par la transmission sociale. C'est-à-dire la réaction du public et les retours que les professionnels (personnes qui comptent pour eux) feront aux élèves. Nous envisageons même de programmer (à la demande de la classe) une représentation au sein de l'école primaire pour les classes de CP et CE1. A ce jour, la date de cette séance n'est pas encore fixée, elle pourra peut-être être l'objet d'une évaluation supplémentaire lors de la soutenance de ce mémoire.

Conclusion

Selon l'hypothèse de départ que j'avais, j'espérais que la mise en place d'un dispositif autour d'un projet artistique permettrait de changer les comportements et le sentiment de compétences chez les adolescents en IME. D'après le référentiel de compétences, le maître spécialisé se doit de prévenir les difficultés des élèves présentant un trouble des fonctions cognitives. Il m'est apparu évident de développer véritablement la motivation en plaçant le groupe classe dans une dynamique de projet afin de donner du sens à ce qui est travaillé en classe.

La mise en place du projet artistique collectif a eu plusieurs effets. Dans l'ensemble les élèves ont développé un sentiment de compétences qu'ils ne manifestaient pas au début. Ils reconnaissent plus facilement leurs réussites et acceptent de revenir sur leurs erreurs. Ils ont développé une certaine motivation devant les activités proposées mais, ce processus de prise de conscience de sa valeur propre prend du temps et, ces manifestations restent en grande majorité observables lors des séances inhérentes au projet.

De plus, comme je l'espérais avec cette pédagogie, le groupe s'est soudé. Les élèves ont montré plus de respect envers l'autre et ses pensées. J'ai pu voir s'installer une certaine coopération au sein de la classe entre quelques élèves en particulier. Les conflits verbaux et physiques se sont nettement amoindris.

Michael est certainement celui qui a le plus profité de cette pratique du projet. Son attitude devant les apprentissages s'est réellement améliorée : il ne refuse plus les tâches et accepte que je revienne sur son travail pour signaler ses erreurs. Ses relations dans le groupe ont positivement évoluées mais elles restent encore assez fragiles.

L'attitude de Johan face aux apprentissages reste la même. Il s'en désintéresse manifestement. Même s'il a développé une certaine motivation durant les phases du projet, son envie d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses ne s'est pas développée. Cependant le projet ne lui a pas demandé assez d'exigences scolaires pour qu'il ait la volonté de s'investir dans les apprentissages (lecture essentiellement). Il serait certainement intéressant pour Johan qui, je le rappelle, intègrera un IMpro l'année prochaine de lui proposer un projet « professionnel » exigeant des capacités scolaires plus importantes.

Cette année, m'a permis de m'intéresser plus spécifiquement aux élèves qui me posaient problème dans les postes précédemment occupés. En analysant leur comportement et en cherchant à leur donner un sens j'ai tenté de trouver des réponses adaptées à chaque profil. Je reste convaincue que le projet collectif est une des réponses efficaces à l'amélioration d'une efficience scolaire.

Ce qui me parait le plus important aujourd'hui pour permettre aux élèves d'engager toute démarche d'apprentissage c'est, entre autre, d'aider ces enfants à se sentir en confiance dans la classe, les amener à se connaître mieux et les soutenir dans leur recherche de stratégies pour vaincre les difficultés qui peuvent être parfois envahissantes.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES LUS :

- ~ Serge Boimare, L'enfant et la peur d'apprendre Dunod 2004
- ~ Germain Duclos, L'estime de soi, un passeport pour la vie Hôpital Sainte-Justine 2004

OUVRAGES ET ARTICLES CONSULTÉS :

- ~ Nathalie Oubrayrie, « L'estime de soi, de l'enfant et de l'adolescent. L'échelle Toulousaine d'Estime de Soi-E.T.E.S.- comme technique d'évaluation » 1997
- ~ Annie Langlois, « Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre » - *La Nouvelle revue de l'AIS* 2002
- ~ Gisèle Tessier, comprendre les adolescents. Lectures psychologiques et pratiques éducatives, didact-éducation, 1997
- ~ Suzanne Francoeur Bellavance, le travail en projet, Intégra, 1997
- ~ Michel Rize, Adolescents en crise ? le droit à la reconnaissance sociale, Question d'éducation, 1997
- ~ Bernard André, Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie, Hachette, 2002
- ~ Jean-Claude Barat, la rééducation dans l'école, A.Colin, 1990

CIRCULAIRE :

- ~ BO du 26 février 2004, Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré
- ~ Annexes 24 du 22 avril 1988 et 27 octobre 1989

Grille d'observation du comportement de l'élève en situation

1. Attitude générale de l'enfant

Stabilité de caractère

- humeur changeante sans raison
- humeur sensible aux moindres influences
- sensible aux contrariétés importantes
- humeur généralement égale

Stabilité motrice

- ne peut tenir en place (agité et turbulent)
- incapable de rester immobile pendant de longs moments
- stable sauf lors d'évènements perturbants (calme)
- assez stable même lors d'évènements perturbateurs

Courage physique

- casse cou (dépasse ses limites qu'il ne connaît pas)
- courageux (tente toujours d'aller plus loin que ses limites)
- prudent (reste dans la limite de ses moyens)
- craintif (en fait le moins possible)

Attitudes face aux difficultés

- supporte mal, se braque, refuse
- renonce vite
- détourne la difficulté en provoquant les conflits
- accepte facilement la déstabilisation
- parvient à surmonter la difficulté (avec ou sans aide)

2. Relation aux adultes

Politesse

- impoli
- poli
- servile

Rapport à l'autorité

- n'en fait qu'à sa tête
- peu discipliné s'oppose selon l'humeur ou la personne
- discipliné jusqu'à docile

Contact avec les autres adultes

- effronté sans gêne
- plutôt à l'aise
- assez timide et gêné
- très timide voire mutique

3. Relation aux pairs (dans le groupe ou extérieure)

Attitude dans la cour

- aucune, observe sans se mêler aux autres
- recherche la compagnie conflictuelle des autres (les plus dominants)
- recherche la compagnie amicale (1 ou 2 enfants uniquement)
- très ouvert même envers les autres groupe

Type de relation
<ul style="list-style-type: none"> - indifférent - gentillesse - timidité - agressivité
Prise d'initiative dans le groupe
<ul style="list-style-type: none"> - passif suit le groupe - suggère des idées sans animer la réalisation - suggère la réalisation et anime le groupe
Intégration
<ul style="list-style-type: none"> - très individualiste - peu d'esprit d'équipe (sélection des personnes) - un certain esprit d'équipe - apporte un bon esprit et une contribution au travail commun
S'affirme auprès du groupe
<ul style="list-style-type: none"> - toujours veut commander - occasionnellement cherche à se faire valoir - rarement suit l'avis du plus fort
Communication prise de parole
<ul style="list-style-type: none"> - très bavard spontanément mais pas toujours à propos - parle assez peu mais à propos surtout après sollicitation - rarement reste souvent silencieux même avec sollicitation
Popularité dans le groupe
<ul style="list-style-type: none"> - populaire - impopulaire - ni l'un ni l'autre

Grille d'observation

	sept		février		juin	
L'élève se souvient-il de ses réussites passées ?						
Manifeste t-il de la fierté à la suite d'une réussite ?						
Est-il capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs ?						
Est-il capable de persévérance malgré les difficultés ?						
Perçoit-il l'utilité des activités ou des apprentissages qui lui sont proposés ?						
Est-il détendu durant les activités d'apprentissage ?						
Manifeste t-il du plaisir face à une activité ?						
Manifeste t-il de la créativité ?						
Est-il capable de faire des choix de stratégies ou de moyens ?						
Est-il capable de réinvestir et de généraliser ses habiletés et connaissances ?						
Accepte t-il l'aide de l'adulte ou des autres						

D'après le travail de D. Devos adapté de G. Duclos