



**HAL**  
open science

# Lecture, production d'écrits et sentiment de compétence en pédopsychiatrie

Frédérique Caupin

► **To cite this version:**

Frédérique Caupin. Lecture, production d'écrits et sentiment de compétence en pédopsychiatrie. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01993063

**HAL Id: dumas-01993063**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01993063>**

Submitted on 9 Jul 2019

**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.

**ÉCRITS PROFESSIONNELS  
CAPPEI  
PARCOURS : MASTER ECLA M1  
SESSION 2018**

**Lecture, production d'écrits et sentiment  
de compétence en pédopsychiatrie**

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :  
DUHALDE Isabelle**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE :  
CAUPIN Frédérique**



# Sommaire

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>ENSEIGNER AVEC DES ADOLESCENTS EN STRUCTURE SANITAIRE DE SANTE MENTALE. ....</b>	<b>3</b>
<b>CONNAITRE UNE PERIODE DE DEVELOPPEMENT PARTICULIER : L'ADOLESCENCE.....</b>	<b>4</b>
<b>TROUBLES PSYCHIQUES ET IMPACT SUR LA SCOLARITE DE L'ADOLESCENT .....</b>	<b>8</b>
<b>LE SENTIMENT DE COMPETENCE DANS LES APPRENTISSAGES .....</b>	<b>9</b>
<b>MES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET MES ADAPTATIONS SELON LES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS .....</b>	<b>11</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>25</b>



## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée lors de la rédaction de cet écrit.

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements à ma directrice d'écrits, **Mme Duhalde Isabelle formatrice à l'Éspé de Lille** qui m'a donné la chance d'enrichir mes connaissances. Je tiens à remercier ma tutrice, **Mme Latacz Linda enseignante spécialisée au CSPA d'Arras** pour son accueil, le temps passé ensemble et le partage de son expertise au quotidien.

Merci aussi à **M Delaby Maxence conseiller pédagogique Arras ASH** qui m'a aidée à comprendre les aspects institutionnels de l'éducation inclusive.

Je remercie également toute **l'équipe de l'EPSM de St Venant** pour leur accueil, leur esprit d'équipe et en particulier **M Vahé Patrick coordonnateur UE**, grâce à qui j'ai pu m'accomplir dans mes missions.

Je remercie toutes les formatrices Éspé de Lille **Mmes Brasselet Célénie, Desombre Caroline, Millat Elisabeth, Ryckebusch Céline et Vincent Emmanuelle** qui m'ont donné toutes les clefs pour me former aux pratiques de l'éducation inclusive.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont conseillée et relue lors de la rédaction de ce dossier professionnel.



## INTRODUCTION

Je suis nommée cette année sur un poste d'enseignant spécialisé au pôle psychiatrique infanto-juvénile de l'Établissement Public de Santé Mentale Val de Lys Artois de Saint Venant. L'établissement couvre les secteurs de Lillers, Aire-sur-la-Lys, Saint Omer, Béthune, Nœux-les-Mines, Bruay-la-Buissière.

Cette structure sanitaire dispose d'une équipe médicale composée de sept pédopsychiatres et d'une équipe pluridisciplinaire paramédicale. Nous sommes coresponsables d'enfants âgés de trois à seize ans.

Ce secteur exerce ses activités au travers de divers modes de prise en charge allant de plusieurs journées en hospitalisation complète à un accueil ambulatoire (de la demi-journée à trois jours par semaine) selon les besoins diagnostiqués par le pédopsychiatre référent du jeune.

Quand un jeune consulte, il y a souvent, en première instance, une alerte sur le plan scolaire. Certains de ces enfants et adolescents présentent des troubles psychiques suffisamment graves pour inquiéter leurs familles et faire entrave à leurs apprentissages scolaires.

Le milieu scolaire, lieu d'apprentissage tant sur le plan intellectuel que social, se révèle être un des lieux privilégiés où peuvent se manifester ces difficultés psychiques.

Je constate, depuis mon arrivée sur ce poste, que les élèves dont j'ai la responsabilité présentent des difficultés importantes dans le champ psychoaffectif et cela se cristallise autour des apprentissages scolaires. J'ai observé des comportements très forts de refus d'entrer dans la lecture ou la production d'écrits notamment.

Mathilda (11 ans) n'a aucune confiance dans ses compétences en lecture et refuse totalement le passage à l'écrit (Les évaluations diagnostiques en français se sont passées à l'oral en dictée à l'adulte).

Enzo (15 ans) sanctionne chaque tâche scolaire d'un « c'est nul, ça ne sert à rien » et montre un fort sentiment d'angoisse face à l'erreur. Sa lecture à voix haute manque de fluence, il perd alors la compréhension de ce qu'il lit.

Enfin Baptiste (14 ans) est un élève avec de bonnes compétences en lecture, une compréhension et des repères culturels en géographie et en littérature sur lesquels nous



pouvons nous appuyer pour collaborer autour d'un projet d'écriture transdisciplinaire. Cependant Baptiste refuse tous les passages à l'écrit, il a conscience que l'orthographe lexicale et grammaticale est un obstacle important pour produire ses propres écrits.

Mon objectif est clairement posé au regard de ces trois profils d'enfants : réconcilier ces jeunes avec leurs capacités à apprendre en redonnant du sens dans leurs compétences en maîtrise de la langue.

Ma problématique sera définie par la question suivante : **en quoi des adaptations spécifiques répondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent leur permettre de restaurer un sentiment de compétence favorable aux activités de lecture en lien avec la production d'écrits ?**

Pour apporter des éclairages au problème soulevé, je vais, d'abord, décrire le contexte dans lequel j'exerce.

Ensuite, en m'appuyant sur l'analyse de trois profils d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers, je mènerai une réflexion sur la question des adaptations pédagogiques à mettre en œuvre pour mobiliser les savoirs dans la maîtrise de la langue et susciter leur sentiment de compétence.

A l'issue de la rédaction de cet écrit, je souhaiterais avoir une approche plus fine des effets bénéfiques de mes adaptations. Je souhaite également pouvoir appréhender chacun d'eux dans leur singularité, et ainsi répondre au mieux aux besoins de chacun.



## Enseigner avec des adolescents en structure sanitaire de santé mentale.

### Présentation du cadre

Je commencerai mon rapport d'activités en y associant le cadre législatif de la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances. Elle constitue le principal texte sur les droits des personnes en situation de handicap. Les toutes premières lignes de la loi rappellent les droits fondamentaux des personnes dans cette situation et donnent une définition du handicap. J'y associe d'emblée un autre document institutionnel annexé au BO du 16 février 2017 : le référentiel de compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé. Ces deux textes sont d'une importance fondamentale pour affirmer mon identité professionnelle et pouvoir exercer mes missions d'enseignante spécialisée.

### Définition du trouble psychique

Trois classifications sont utilisées : la classification internationale des maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé, dixième version (CIM-10), le Diagnostic Statistical Manual, cinquième version (DSM-5), développée par l'Association américaine de psychiatrie et la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent ou CFTMEA qui est un système de classification psychopathologique établi sous la direction du P<sup>r</sup> Roger Misès. Elle se veut un complément des systèmes internationaux (CIM-10) et américains (DSM) dans le domaine de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.

Je vais surtout m'appuyer sur le texte du 11 février 2005 qui consacre le rassemblement des troubles psychiques et mentaux tout en les distinguant.

Le handicap psychique se distingue du handicap mental de la façon suivante :

- *le handicap mental résulte le plus souvent de pathologies identifiables (traumatisme, anomalie génétique, accident cérébral). Il associe une limitation des capacités intellectuelles qui n'évolue pas, une stabilité dans les manifestations des symptômes, et une prise de médicaments très modérée voire pas de médication.*
- *le handicap psychique, secondaire à la maladie psychique, reste de cause inconnue à ce jour. Les capacités intellectuelles sont le plus souvent indemnes et peuvent évoluer de manière satisfaisante. C'est la possibilité de les utiliser qui est particulière. La*



*symptomatologie est instable, imprévisible. La prise de médicaments est le plus souvent indispensable, associée à des techniques de soins visant à pallier, voire à réadapter, les capacités à penser et à décider.*<sup>1</sup>

« En France, environ 12 millions de personnes souffrent de troubles psychiques sévères. Ces pathologies se situent au troisième rang des maladies les plus fréquentes, après le cancer et les maladies cardio-vasculaires »<sup>2</sup>.

La souffrance psychique peut apparaître dans diverses circonstances de la vie et faire basculer l'individu dans une maladie somatique ou psychique.

Elle est présente avec une intensité variable selon que la personne est en détresse psychologique ou est atteinte d'une pathologie mentale.

« La souffrance psychique est un phénomène particulièrement inquiétant chez les jeunes générations. Jamais comme aujourd'hui l'adolescence n'a été si longue et les adolescents si nombreux. L'état de santé d'un nombre important d'entre eux est préoccupant. Les symptômes de leur mal-être sont multiples et leur souffrance psychique peut apparaître dans de nombreuses circonstances, parfois de façon insidieuse. Cette souffrance demeure mal définie, car elle recouvre des troubles du comportement de nature très diverse associés à des conduites toxicomaniaques, des passages à l'acte et une agressivité considérés comme des équivalents dépressifs. Les difficultés sociales, la désagrégation familiale, mais aussi l'échec scolaire doivent alerter précocement. Certains éléments sont révélateurs comme l'absentéisme scolaire, la consommation d'alcool et de drogues ou le repli sur soi. Il a été démontré que l'absentéisme scolaire régulier, qui touche 21% des garçons, va parfois de pair avec la consommation d'alcool, de tabac ou de drogue qui sont des conduites à risque.»<sup>3</sup>

## Connaître une période de développement particulier : l'adolescence

<sup>1</sup> <http://www.unafam.org/-Le-handicap-psychique> Union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques.

<sup>2</sup> Revue European Neuropsychopharmacology volume 23 août 2013.

<sup>3</sup> . FURTOS Jean. *La précarité et ses effets sur la santé mentale*, Le Carnet PSY, vol. 156, no. 7, 2011, pp. 29-34.



## TEXTE 1

L'adolescence est un temps de passage de l'enfance vers l'âge adulte marqué par des changements profonds et féconds. Au cours de cette période intense, l'adolescent est amené à élaborer, peu à peu et par lui-même, le profond remaniement interne :

- un corps et une image à s'approprier ;
- une personnalité (dont l'identité, le fonctionnement et la dynamique psychique) à construire ;
- les relations aux autres et au monde : prendre de l'autonomie par rapport aux figures familiales, élaborer de nouvelles identifications, se positionner face aux questions essentielles, etc.

Le processus "adolescence" doit être resitué dans son contexte actuel :

- L'adolescence s'exprime en chaque adolescent de manière unique.
- La construction psychique de l'adolescent se réalise, depuis quelques décennies, en tenant compte de multiples contextes. Les influences auxquelles l'adolescent est soumis sont multiples et parfois contradictoires (influence médiatique - économique, familiale, scolaire, sociale, etc.)

Ce que l'adolescent interroge (liste non exhaustive) :

1 - Le besoin et le désir : le premier est de l'ordre de la nécessité vitale. Ne pas donner satisfaction aux besoins de l'adolescent est un acte de non traitance ou de maltraitance (besoins fondamentaux, de protection, d'identité, d'estime de soi, de réalisation de soi).

Le désir est avec la loi ce qui structure et constitue l'humain. Le désir est de l'ordre de l'être et non de l'avoir (qui tente de tuer le manque par la saturation).

2 - Le symbolique à travers l'exagération de l'imaginaire :

« Je fais ce dont j'ai envie quand j'en ai envie » (publicité pour un téléphone portable) ;

« J'ai envie, je prends » (publicité pour des bonbons).

Expériences de l'adolescent dans le registre de l'imaginaire (exaspération des pulsions, satisfaction immédiate, centrage sur soi, prédominance de l'agir, valorisation du moi idéal - toute puissance infantile)...

3 - Les représentations du corps humain et du corps sexué

Les représentations du corps, véhiculées par la société médiatico-économique, pèsent d'un point considérable sur la construction de l'image de soi de l'adolescent. Il peut y avoir alors des effets d'écho et de surenchère avec les questions que l'adolescent pose et se pose sur son corps : ce corps est-il le sien ? Peut-il en faire ce qu'il veut ? Il est son corps peut l'amener à haïr (il hait) son corps. L'identité s'exprime à travers le corps (corps présenté, exhibé, tatoué, érotisé, etc.) et à travers l'avoir (ce que l'adolescent peut exhiber comme objets). Il exprime, en actes et par le corps, des questions essentielles (qu'est-ce que c'est que vivre ? Quelles sont les limites à franchir ou ne pas franchir ? Etc.).

4 - Les représentations de l'altérité sont à construire. Elles se heurtent à certaines représentations médiatiques :

« Je n'ai de comptes à rendre à personne » (publicité).

Dans un contexte d'individualisme exacerbé s'exprimant dans le champ de l'imaginaire, le risque ne porte pas sur l'indifférence à l'égard de l'autre, mais sur sa négation : l'autre n'existe pas, l'autre est un produit à consommer ou à détruire.

Ce qui est au cœur de cette problématique, c'est la question de la toute puissance infantile qui peut se traduire par une utilisation de l'autre comme d'une chose, le refus de s'adapter aux situations et aux personnes, des représentations faussées de la sexualité : absence d'affectivité, violence, chosification du partenaire, etc.

5 - L'acceptation de sa conflictualité constitue un des enjeux majeurs de l'adolescence. Il s'agit pour l'adolescent d'arriver progressivement à élaborer les conflits intrapsychiques qui s'agitent en lui : de faire tenir ensemble des contraires, de faire des choix raisonnés, de résister aux influences qui mettent en péril son système de valeur, etc. <sup>4</sup>

<sup>4</sup> TARTAR-GODDET Édith., *communiquer avec les adolescents*, Paris, Retz, 2002.



## TEXTE 2

Ces réactions peuvent être « normales » : Le critère de normalité, déjà largement critiquable en pratique adulte, l'est encore plus lorsqu'il s'agit d'adolescents.

En pratique, la question du normal et du pathologique n'est pas toujours posée, mais souvent sous-entendue dans le motif de la consultation.

Parfois, elle est même très directement exprimée par les parents chez qui elle s'inspire généralement de leurs représentations sociales.

Dans la population adolescente, le même comportement dissonant (fugue, tentative de suicide, expérience toxique) peut correspondre :

- chez l'un à l'extériorisation momentanée d'un état de crise et préluder à une organisation saine et harmonieuse d'une personnalité riche et sensible ;
- chez l'autre, au premier symptôme extériorisé d'une souffrance grave de la personnalité qui avait été méconnue jusque là.

Si on s'intéresse, au delà du comportement, au fonctionnement psychique sous-jacent, on se rend compte que l'adolescent peut recourir momentanément à des systèmes d'organisation, des défenses passagères qui peuvent paraître symptomatiques, pathologiques, mais ne le sont pas s'ils lui permettent en fait une évolution, un passage maturatif ; ils sont dans ces cas à respecter.

La question de la normalité ou de la pathologie d'un comportement chez un adolescent doit tenir compte, non seulement du symptôme lui-même, de son identité, de sa répétition, mais aussi du fonctionnement mental qui le sous-tend, tant du point de vue structure que dynamique.

Il s'agit de comprendre le sens du comportement déviant par rapport à la personnalité de l'adolescent, son évolution maturative actuelle, en référence à son histoire et à son environnement.

Il faut s'inquiéter :

- Si les troubles deviennent très bruyants, spectaculaires (résultant d'un déplacement systématique des conflits internes sur l'extérieur), caractérisés par des passages à l'acte répétés (l'adolescent cherchant ainsi à fuir un état de tension intérieure qu'il ne veut pas ou ne peut reconnaître en lui).
- Si ces passages à l'acte retentissent sur les investissements personnels de l'adolescent aussi bien dans sa scolarité que dans ses loisirs, entraînant une incapacité à adopter une ligne de conduite cohérente et à s'y tenir. La fixation de ces attitudes comporte le risque d'une évolution psychopathique.
- Face à des organisations peu bruyantes, stables, moins spectaculaires, mais aussi inquiétantes, qui grèvent les activités de l'adolescent et qui, surtout, sont sans lien avec une situation actuelle externe traumatisante. Il en est ainsi de certaines attitudes d'isolement, de repli, d'inhibition voire de dépression avec idées d'infériorité, de culpabilité, de honte, ou de certains comportements névrotiques hystériques, phobiques, ou obsessionnels, qui évoluent à bas bruit, passant plus ou moins inaperçus jusqu'à ce qu'à l'occasion d'une épreuve, d'une étape scolaire ou professionnelle, ils se décompensent brutalement sous forme d'un refus de choix, d'un repli sur soi, qui mobilisent un entourage jusque là très tolérant par rapport à un comportement qui ne le gênait pas.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> BIZOUARD Paul, *Puberté normale et pathologique - Développement psychologique à l'adolescence*, formation psychiatrie, Université de Besançon, 2005.



Pour approfondir ma connaissance sur la tranche d'âge de mes élèves, j'ai choisi deux textes. L'un est d'Edith Tartar-Goddet sur le processus « adolescence », le deuxième du psychiatre Paul Bizouard qui cible davantage la puberté dans son développement normal et pathologique. J'ai choisi la partie qui traite davantage du deuxième point.

« *L'adolescence est un processus : Ils ne sont ni des enfants, ni des adultes* »<sup>6</sup>. C'est un statut ambigu où l'on favorise une représentation de l'adolescence qui tend à réduire cette période aux problèmes que le passage à l'âge adulte soulève dans certaines sociétés où les rites d'initiation sont absents.

Cette phase est marquée par des changements physiques (puberté, sexualité, croissance), affectifs (transformations de la vie relationnelle), intellectuels (compréhension de la vie et de sa vie, raisonnement) et psychiques (recherche identitaire, acquisition progressive de l'autonomie) avec une place importante pour les émotions.

« *L'adolescence est porteuse d'une grande quantité d'excitations dont la source somatique cherche dans le plaisir de la décharge une certaine satisfaction, un certain apaisement. L'origine sexuelle de ces excitations bouleverse l'adolescent dans ses repères, l'obligeant, pour y faire face, à un travail psychique important et inédit. La violence de ce qui est vécu à cette période de la vie traduit l'intensité de ce bouillonnement interne et montre la difficulté à laquelle l'adolescent est confronté pour réguler ses émotions* »<sup>7</sup>

La population adolescente, du fait de l'intense transformation psychique et physique dont elle est l'objet, est davantage confrontée à des souffrances, à des inhibitions, des angoisses et un ensemble de difficultés qui peuvent être à l'origine de troubles psychiatriques. Ils se caractérisent alors par des épisodes dépressifs, des troubles de l'humeur, des troubles psychotiques. On observe aussi un risque d'auto-agressivité.

J'ai croisé quelques lycéens en situation de crise qui ont besoin d'une mise à distance de leur lieu de vie familial et de leur lieu de vie social qu'est l'école. Majoritairement les élèves dont j'ai fait la connaissance depuis mon arrivée sont âgés entre 11 et 15 ans. On pourrait exprimer l'idée que le collège serait le cœur des tourmentes de cette période. Il semblerait que les difficultés de scolarisation y prennent une fréquence et une ampleur qu'on retrouve aussi dans les lycées mais dans une moindre mesure.

<sup>6</sup> DUHALDE Isabelle, notes de cours espé, Villeneuve d'Ascq, 2017/2018.

<sup>7</sup> MARTY François, *Adolescence et émotion, une affaire de corps*, Enfances & Psy, vol. 49, no. 4, 2010, pp. 40-52.



Les écarts biologiques et psychologiques de cette période sont considérables entre des jeunes qui se côtoient dans les mêmes classes. Ils apparaissent toujours comme « *physiquement chaotiques, hétéroclites, disparates* »<sup>8</sup>. Ces différences peuvent résulter d'écarts individuels entre jeunes de même sexe rendant la vie en groupe difficile : garçons et filles se supportent généralement très mal. Les individus les plus éloignés de la moyenne peuvent alors être isolés, voire brutalement rejetés. De véritables troubles peuvent se cacher dans cette fameuse « crise d'ado ».

## Troubles psychiques et impact sur la scolarité de l'adolescent

« *C'est toute la difficulté de cette période très évolutive et très variable dans laquelle nous nous retrouvons constamment dans une double balance : malades certes mais jamais complètement malades ; adultes en devenir mais pas encore advenus.* »<sup>9</sup>

Ces troubles psychiques interfèrent avec la scolarité et risquent « *d'entraver les capacités d'investissements, qu'ils soient relationnels ou cognitifs voire les processus cognitifs eux-mêmes, nécessaires pour les apprentissages.* »<sup>10</sup>

Le résultat est dit avec humour par Marcel Rufo : « *L'école est notre fournisseur, un peu plus de 60% des motifs de consultation sont des troubles de la scolarité.* »<sup>11</sup>

L'expression des troubles dont souffrent les adolescents met, la plupart du temps, en échec la réalisation de leur projet. Ils cristallisent parfois leur mal-être par le rejet institutionnel. Ces manifestations sont en général plus graves que celles touchant les adultes. Elles s'accompagnent d'une plus grande violence et d'un passage à des actes définitifs plus radicaux.

La demande d'hospitalisation peut être plus ou moins clairement formulée. Elle arrive le plus souvent dans le temps de la crise comme dernier recours à une symptomatologie trop bruyante, à laquelle aucune autre réponse n'a pu mettre un terme. Elle est souvent discutée et

<sup>8</sup> CALIN Daniel, Nouveaux Cahiers de l'Infirmière, N°6, Sciences humaines, Masson, Paris, 2007 (3e édition), pages 75 à 77.

<sup>9</sup> RACAMIER Paul in DARCO, Noëlla. « *Parcours de soins, parcours scolaire à partir d'une expérience soins-études* », Enfances & Psy, vol. n°30, no. 1, 2006, pp. 101-109.

<sup>10</sup> MAMMAR Nadia, *Dépressions à l'adolescence*. MT Pédiatrie, 2008.

<sup>11</sup> RUFO Marcel, *École et pédopsychiatrie : une collaboration inéluctable*, les cahiers d'Éducation et Devenir n°58, Novembre 2002.



acceptée lorsque le patient, la famille, l'entourage ne trouvent plus de solutions. L'hospitalisation est alors acceptée comme le seul moyen de faire une pause.

D'où l'importance d'insister, dans le traitement de leur pathologie, sur une prise en charge qui ne les coupe pas de leur vie ordinaire ; en particulier la poursuite d'une scolarité. Ces élèves ont, de manière significative, plus de mal à apprendre parce qu'ils sont dans une situation particulière qui gêne leurs apprentissages.

*« Mais parfois nous oublions que l'élève est aussi un enfant et que sa manière de nous dire sa souffrance se traduit parfois par une non possibilité d'apprendre »<sup>12</sup>*

## **Le sentiment de compétence dans les apprentissages**

Les adolescents que je croise depuis mon arrivée sur ce poste ont besoin de redevenir désirant des apprentissages

J'ai lu de nombreux articles sur le thème de la motivation, du désir d'apprendre, de la confiance en soi, de la connaissance de soi et du sentiment d'auto-efficacité.

Bandura distingue le sentiment d'auto-efficacité qu'il définit comme *« un jugement de capacité (être capable de) de l'estime de soi qui est un jugement de valeur sur soi (plaisir que l'on retire de la manière dont on se perçoit) »*.

Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité est *« au fondement de la motivation. Le sentiment personnel de compétence, une des formes du concept de soi, est capital, dans le sens où il permet à un élève d'estimer ses capacités face aux apprentissages et de s'engager en conséquence. »*

Il se mesure spécifiquement par la performance qu'un jeune se sent capable de réaliser dans une certaine tâche : par exemple, la proportion de réponses correctes qu'il pense pouvoir donner, le temps qu'il pense pouvoir mettre, le degré de complexité des activités qu'il pense pouvoir maîtriser...

Il identifie plusieurs sources du sentiment d'efficacité. Tout d'abord, *« un élève va développer un sentiment d'auto efficacité en référence à des performances antérieures (succès ou échecs). Le sentiment de compétence d'un adolescent se forge également par rapport aux expériences de comparaison entre pairs. »* Il souligne également *« l'intervention de la persuasion verbale dans la construction du sentiment de compétence d'un individu: les*

<sup>12</sup> LANGLOIS Annie, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, la nouvelle revue de l' AIS n°18, 2002.



*feed-back évaluatifs, les encouragements ou encore les avis d'une personne signifiante (professeurs, parents) » vont concourir à faire réfléchir le jeune sur ses capacités à réaliser une tâche. Enfin, l'état psychologique et émotionnel des adolescents entrent aussi en ligne de compte.*

Je voudrais clôturer cette partie en citant l'article du chercheur en pédagogie Bruno Hourst « *susciter le plaisir d'apprendre* »<sup>13</sup> dans lequel il souligne que « *le professeur ne peut déclencher le désir d'apprendre de l'élève mais chercher à ce que l'élève mette en route lui-même son propre désir* »<sup>14</sup>. C'est bien là le rôle du professeur que de mettre en place toutes les conditions pour accompagner cette mise en route.

### Le rôle de l'enseignant en structure sanitaire

C'est en collaboration avec l'équipe médicale, en équilibrant les soins apportés par la structure sanitaire et la prise en charge des enseignements dans une logique de parcours individualisé, que les actions sont définies : le projet pédagogique est lié au projet de soin du jeune.

Le texte de Hervé Benoît, de la déficience à l'obstacle, en particulier l'extrait sur l'opposition « *trouble ou besoin* », me fait comprendre la dimension de mes missions d'enseignement dans cette structure de soin : des gestes professionnels adaptés à ces élèves avec des besoins particuliers ; des activités pédagogiques de détour ; la restauration du plaisir d'apprendre et du sentiment de compétence. Ces missions permettent d'accomplir des projets d'apprentissage pédagogique et de travailler dans la projection de leur « *Parcours Avenir* »<sup>15</sup>.

#### TEXTE 3

Le troisième couple oppose deux référentiels de pensée distincts : celui du trouble et celui du besoin. Le premier consiste à fonder la démarche pédagogique et l'action éducative sur la connaissance du trouble ; le second, au contraire, consiste à partir de l'identification des obstacles rencontrés par l'élève dans la situation d'apprentissage pour déterminer ses besoins éducatifs

<sup>13</sup> HOURST Bruno, *Susciter le désir d'apprendre*, Le journal des psychologues n° 160, septembre 1998.

<sup>14</sup> MEIRIEU Philippe, *Enseigner ou comment déclencher le désir*, Le monde de l'Éducation, août 2005.

<sup>15</sup> Parcours Avenir arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2015, JO du 7 juillet 2015



particuliers. De fait, les pratiques d'enseignement et d'évaluation elles-mêmes peuvent, pour certains élèves vulnérables, se constituer en *obstacles* dans une situation d'apprentissage : il en résulte un *besoin d'aide et de médiation* c'est-à-dire un *besoin éducatif particulier*. Le modèle du besoin implique de mettre à distance la recherche de l'étiologie du trouble c'est-à-dire de la cause médicale des difficultés qui peuvent être observées. Et c'est parce qu'elle sera déterminante pour l'action pédagogique et éducative que l'étiologie est mise à distance. Cette démarche permet d'une certaine façon d'échapper aux doctrines et de mettre en avant, d'une manière pragmatique, l'observation de l'élève en situation d'apprentissage. On n'est plus dans une logique de savoir dogmatique où tel type d'atteinte entraînerait inévitablement tels types de *répercussions* ; on adopte une méthode dans laquelle on commence par observer pour ensuite réfléchir aux modalités d'aide. Modalités d'aide qui consistent en fait à identifier les obstacles auxquels l'enfant se heurte dans son environnement scolaire. On peut dire que tel enfant a des difficultés pour comprendre les consignes, mais on peut aussi exprimer les choses différemment : on peut dire que cet enfant ne comprendra la consigne *qu'à la condition* qu'on la lui explique de manière claire et qu'on la lui répète un certain nombre de fois. On peut dire que tel enfant a des difficultés de repérage dans l'espace, mais on peut dire aussi que cet enfant a besoin d'un cadre structuré pour se repérer dans l'espace. C'est très loin d'être la même approche.<sup>16</sup>

## Mes pratiques pédagogiques et mes adaptations selon les besoins éducatifs particuliers

Les trois élèves que j'ai choisis de présenter, déscolarisés depuis plus d'un an en raison de leur pathologie, ont besoin de soin en hôpital de jour après un séjour en intra-hospitalier.

Après diverses observations dans des ateliers thérapeutiques, dans le lieu de vie de l'hôpital et lors d'activités menées en classe, je peux constater qu'ils ont des capacités d'apprentissage, des acquis à développer, mais que chacun rencontre des obstacles d'ordre totalement différents quant à la lecture et à la production d'écrits.

### *Comment j'ai évalué ?*

<sup>16</sup> BENOÎT Hervé, *de la déficience à l'obstacle*, Les cahiers pédagogiques n°459, janvier 2008.



Une partie de ma mission d'enseignante spécialisée est de repérer les points d'appui, de détecter les difficultés d'apprentissage et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet individualisé : il s'agit bien de cibler leur **besoin éducatif particulier**.

Il est important, dans les pratiques de cette classe, de développer un sentiment de sécurité et de confiance. La plupart du temps j'accueille des élèves en perte de motivation face aux apprentissages scolaires dont les évaluations normées stigmatisent ce désengagement. S'ensuit inévitablement des situations d'échecs avec des non-réponses ou des réponses erronées provoquées par cette perte de confiance en leurs capacités à apprendre et à pouvoir progresser.

Les évaluations doivent se construire dans le respect des principes institutionnels (rendre compte, faire progresser au regard des programmes du SCCCC<sup>17</sup>), en s'adaptant aux élèves tout en agissant sur des stratégies pédagogiques favorables à l'engagement et à leur degré de motivation.

L'évaluation diagnostique en maîtrise de la langue se déroule de la façon suivante :

- une activité de langage oral autour d'un entretien sur le parcours scolaire, le vécu, les attentes et la construction du Parcours Avenir.
- une activité de lecture choisie par l'élève ; BD, roman, poème, comptine, signalétique...
- une activité d'écriture venant compléter l'évaluation, celle-ci étant particulièrement révélatrice des stratégies linguistiques qu'ils utilisent.

A l'aide de ces observations en situation initiale, je fais le relevé des points d'appuis et des obstacles, dégage des hypothèses, définis **les Besoins Éducatifs Particuliers** et rédige le **Projet Individualisé**.

Chaque projet se constitue autour du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture dans le domaine de la maîtrise de la langue autour du lire/écrire. Ce sont des compétences de début cycle 2 pour Mathilda, fin cycle 2, début cycle 3 pour Enzo et début cycle 3 pour Baptiste.

### *Synthèse des observables*

ENZO né en 2002	
Points d'appuis	difficultés
-communication et expression orale correcte	-ne comprend pas l'utilité de lire et d'écrire

<sup>17</sup> Socle commun de connaissances de compétences et de culture B.O n°17 du 23 avril 2015



<ul style="list-style-type: none"> <li>-compréhension d'une lecture oralisée par l'adulte</li> <li>-accepte l'étayage de l'adulte</li> <li>-orthographe lexicale et grammaticale</li> <li>-stade orthographique (parfois des erreurs) au niveau de la phrase en lecture à voix haute</li> <li>-mémoire de travail</li> <li>-produire un écrit de la vie quotidienne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-pauvreté du discours réduction de la complexité syntaxique</li> <li>-les idées restent pauvres</li> <li>-comprendre les inférences</li> <li>-fluence</li> <li>-émoussement des affects dans la communication</li> <li>-vitesse d'exécution</li> <li>-difficultés d'attention sélective et maintenue</li> <li>fatigabilité cognitive</li> <li>-difficultés avec les fonctions exécutives</li> <li>-autonomie cognitive</li> <li>-réviser et améliorer l'écrit produit pas de processus de contrôle</li> </ul>
<b>MATHILDA née en 2006</b>	
<b>Points d'appuis</b>	<b>difficultés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-compte bien les syllabes d'un mot</li> <li>-connait le nom des lettres</li> <li>-fusionne des sons simples à l'oral</li> <li>-repères visio spatiaux</li> <li>-pose beaucoup de questions</li> <li>-lit des mots qu'elle connait dans des situations « sociales » (lieu de vie collectif, bibliothèque...)</li> <li>-<u>commence</u> à diversifier ses centres d'intérêt</li> <li>-repères spatiaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-jouer avec les syllabes (inversion, substitution, isolement...)</li> <li>-mémorisation des correspondances grapho-phonémiques, approche exclusivement visuelle</li> <li>-mémorisation des digrammes et trigrammes</li> <li>-difficultés à fusionner, ne maîtrise pas le décodage</li> <li>-refuse le passage à l'écriture cursive</li> <li>-mémoire verbale</li> <li>-peu de mots outils repérés globalement</li> <li>-pas de transfert en production d'écrits</li> <li>-crises de refus de s'engager dans une action</li> </ul>
<b>BAPTISTE né en 2003</b>	
<b>Points d'appuis</b>	<b>difficultés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-aime la lecture, lit des œuvres littéraires</li> <li>-fluence</li> <li>-connaissances culturelles</li> <li>-production orale aisée</li> <li>-utilise la structure du texte pour comprendre</li> <li>-s'intéresse à des thèmes variés et veut les faire partager (géographie des USA, Google Earth, musique rap)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- refuse le moindre passage à l'écrit</li> <li>-étude de la langue (orthographe, grammaire)</li> <li>-comportement exploratoire non planifié et impulsif</li> <li>-accepte difficilement l'étayage de l'adulte</li> <li>-désir d'apprendre, motivation pour les tâches scolaires</li> <li>-temps d'attention maintenue</li> <li>-réviser et améliorer l'écrit produit</li> <li>-le statut de l'erreur</li> <li>-autonomie cognitive</li> <li>-peu de projection dans le futur moins immédiat (projet professionnel)</li> </ul>

### *Obstacles identifiés*

**Enzo** aime savoir avant sa séance ce qu'il va travailler. Il réclame des activités qu'il connaît et avec lesquelles il se sent en situation de réussite : je fais l'hypothèse qu'il manque



d'assurance, qu'il a peur de l'échec et de ce fait ne veut pas se lancer dans des tâches inconnues.

Il recherche sans cesse mon approbation pour effectuer une tâche. Une fois que celle-ci est réalisée, il ne veut pas revenir dessus ou se désengage en disant « c'est nul, ça ne sert à rien » : je présume qu'il ne comprend pas ce qui rend efficient les apprentissages.

Il a beaucoup de difficultés à réaliser des actions simples du quotidien, elles lui demandent beaucoup d'efforts : Je pense qu'il se fatigue très vite.

**Mathilda** n'arrive pas à mémoriser les formes orthographiques des mots et ne comprend pas l'objectif de la lecture : je fais l'hypothèse qu'elle n'a pas de stratégies et de moyens pour garder les procédures de lecture en mémoire.

Elle s'engage difficilement dans les tâches scolaires et s'oppose à effectuer un retour sur la production finale : je suppose qu'elle évite les situations d'apprentissage par peur d'échouer.

Elle recherche toujours mon approbation, n'ose pas s'investir dans l'évaluation, est capable de refuser violemment une décision ou une action qu'elle ne souhaitait pas : je fais l'hypothèse qu'elle n'est pas rassurée dans certains contextes et qu'elle n'arrive pas à gérer son impulsivité.

**Baptiste** ne voit pas les aspects positifs des apprentissages scolaires, il négocie sans cesse la durée de la mise au travail ainsi que la récompense qu'il pourrait en tirer : je suppose qu'il ne voit pas l'intérêt d'apprendre.

Il a une faible tolérance à la frustration et ne produit un travail qu'avec un étayage fort de ma part pour relancer et contenir son comportement : je fais l'hypothèse qu'il n'arrive pas à travailler sans un cadre avec des règles définies ensemble.

Il a une attitude face aux apprentissages qui me fait penser à l'approche du psychopédagogue Serge Boimare dans ses différents ouvrages<sup>18</sup>. Son niveau scolaire ne reflète pas ses compétences cognitives. Je fais l'hypothèse qu'il n'arrive pas à s'engager dans des processus d'apprentissage et semble donc avoir peur d'apprendre. Cela a été très marquant lors de nos premières rencontres avec la passation d'évaluations diagnostiques qui ont été complètement rejetées par Baptiste. « *Il n'accède pas aux savoirs fondamentaux et invente des moyens pour*

---

<sup>18</sup> BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2016. *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2014. *Pratiquer la psychopédagogie*, Dunod, 2010.



*figer les processus de penser. Cette stratégie lui permet d'échapper aux inquiétudes et aux frustrations que provoquent en lui les apprentissages »<sup>19</sup>*

En premier lieu il faut mettre ces élèves en confiance vis-à-vis de l'adulte, par rapport aux apprentissages et les sécuriser sur des tâches accessibles pour chacun d'eux. Chaque élève a son projet d'apprentissage avec des supports spécifiques et une démarche pédagogique personnalisée.

En second lieu l'objectif est de leur donner l'envie d'écrire, « *de remettre en route les processus d'apprentissage, d'attraper quelque chose du désir d'apprendre de l'enfant en mal de lecture et d'écriture* »<sup>20</sup>. A titre d'exemple, en début d'année scolaire les deux garçons me tenaient un discours assez similaire du type : "écrire, c'est nul, ça sert à rien », « je ne sais pas le faire ». Dans le même ordre d'idée Mathilda n'avait pas de projet de lecteur, elle a un lexique mental très réduit ce qui fait qu'elle n'a pas pour priorité de communiquer par l'écrit.

### *Les besoins éducatifs particuliers*

<b>ENZO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Besoin</b> d'un cadre de travail prévisible <b>pour</b> gagner en autonomie.</li> <li>◆ <b>Besoin</b> d'un enseignement explicite <b>pour</b> mener à bien une tâche scolaire et travailler le statut de l'erreur</li> <li>◆ <b>Besoin</b> d'un rythme d'apprentissage adapté <b>pour</b> diminuer sa fatigabilité</li> </ul>
<b>MATHIDA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Besoin</b> de développer des stratégies <b>pour</b> garder les informations en mémoire</li> <li>◆ <b>Besoin</b> d'améliorer son sentiment de compétences <b>pour</b> surmonter la peur de l'échec</li> <li>◆ <b>Besoin</b> d'être rassurée <b>pour</b> maintenir son niveau d'attention</li> </ul>
<b>BAPTISTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Besoin</b> d'un cadre rassurant et contenant <b>pour</b> soutenir l'effort cognitif</li> <li>◆ <b>Besoin</b> d'aménagements spécifiques <b>pour</b> maintenir son attention et croire en ses capacités</li> <li>◆ <b>Besoin</b> de développer son sentiment de compétence <b>pour</b> persévérer dans l'activité</li> </ul>

### *Les dispositifs pédagogiques*

Pour chercher à répondre à la problématique, j'ai choisi deux textes sur lesquels je me suis appuyée pour mettre en place des dispositifs et des démarches d'enseignement adaptés

<sup>19</sup> ibidem

<sup>20</sup> LENOBLE Evelyne, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?*, Enfances & Psy, 2010, n°47, p128-140.



aux compétences attendues en lecture et production d'écrits tout en soutenant le sentiment d'auto-efficacité.

#### TEXTE 4

Chaque fois que, dans les médias ou au sein de l'Éducation Nationale, on parle d'apprentissage de la lecture, on ignore le rôle actif que l'enfant débutant peut jouer dans cet apprentissage si on lui permet d'écrire régulièrement des textes courts. Pourtant, pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet le mieux de comprendre « comment marche » l'écrit. Qui dira combien d'élèves en difficulté sérieuse en lecture ont ainsi pris le chemin de la réussite en écrivant régulièrement avec l'aide d'un adulte ? Et combien d'élèves issus de milieux populaires, contre les prétendus déterminismes sociaux, ont pu devenir de bons lecteurs grâce à une pédagogie qui accordait une grande place à l'écriture de textes ?

Il n'y a rien d'étonnant dans ce lien entre écriture et lecture. Quand l'enfant est en situation d'émetteur, pour pouvoir exprimer sa pensée par écrit, il est conduit à s'appropriier le langage écrit dans toutes ses dimensions : plan des idées, phrases successives énoncées dans un oral lettré (pour être écrites), segmentation de celles-ci en groupes de mots et en mots et de ceux-ci en morphèmes et syllabes, formation des lettres... Rien de tel pour apprendre à bien lire que d'écrire beaucoup !<sup>21</sup>

#### TEXTE 5

La littérature apporte à l'écriture créative la nourriture imaginaire et symbolique dont elle ne saurait se passer. Les textes lus par l'enseignant ou apportés par les élèves, s'ils ont été enregistrés, permettent plusieurs écoutes, car la première écoute ne suffit pas à intégrer la nouveauté de formes linguistiques peu familières. Les apports culturels, sous quelque forme que ce soit, cédérom, film, lectures, sont particulièrement nécessaires aux élèves handicapés plus lents et par fois sans accès autonome à la bibliothèque mondiale, c'est-à-dire aux armes qu'elle fournit pour nommer, élaborer, imaginer et mettre en récit le réel. En effet, souvent privés de pratiques de référence, notamment s'ils sont limités dans leurs déplacements, ces élèves ont particulièrement besoin d'enrichir leur connaissance du monde. Il importe aussi de les confronter à des textes et à des usages de la langue qui leur sont étrangers afin de leur montrer l'infinie variété de la langue pour combattre une autre conception obstacle.

Le rôle de l'enseignant n'est ni de chercher l'étiologie des troubles ni de rééduquer. Il a en revanche la responsabilité de construire le cadre qui redonne confiance, et qui favorise les rencontres avec une culture nourrissante, qui fait grandir. S'il est couramment admis que lire fait mieux écrire, l'inverse l'est moins : l'accès au texte littéraire en France passe presque exclusivement par le commentaire, alors que des pratiques d'écriture offrent une entrée plus attirante et plus abordable à beau coup d'élèves qui deviennent ainsi de meilleurs lecteurs.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> OUZOULIAS André, *Faire écrire les enfants : une urgence pédagogique et sociale*, Le nouvel éducateur, avril 2013, n°212, p71-73.

<sup>22</sup> PERDIAULT Marguerite, *Accéder à la littérature par l'écriture créative*, Le français aujourd'hui 2012, n°177, p. 81-92.



L'approche d'André Ouzoulias complétée par celle de Marguerite Perdiault pour écrire des textes et apprendre à lire est une pratique pédagogique intéressante « *C'est en apprenant à lire-écrire pour de bon que l'enfant apprenti lecteur peut le mieux prendre conscience des aspects formels de la langue orale et écrite.* » et « *La production d'écrit est la voie royale vers l'apprentissage de la lecture- écriture.* »<sup>23</sup>

On peut ajouter, comme le souligne Évelyne Lenoble que l'écrit nécessite une certaine «*mobilité mentale* ». Le passage à l'écrit est très complexe car l'élève doit accepter d'intégrer en lui quelque chose de nouveau qu'il va par la suite devoir manipuler.

L'élève doit donc acquérir de la souplesse pour accepter le changement, de modifier sa façon de percevoir, d'être confronté à la nouveauté : « (...) *apprendre est justement se familiariser avec la peur de l'inconnu, et (que) beaucoup d'enfants en difficultés scolaires sont des enfants qui ont envie de savoir mais qui souvent ont peur d'apprendre* ».

De fait, quand Baptiste, Enzo ou Mathilda écrivent, ils peuvent être crispés et nerveux ; ils sont confrontés à des mots dont ils ne connaissent pas forcément la représentation figurative. La difficulté ressentie est telle qu'elle les empêche de penser leurs idées et ils ne parviennent pas à trouver d'éléments pour leur histoire « (...) *les enfants troublés par la situation d'apprentissage sont bien souvent immobiles dans leur pensée, sans aucun accès à leur imaginaire verrouillé par des mécanismes d'inhibition ravageurs, refusant l'accès au savoir qu'ils laissent avec une certaine obstination du côté de l'autre*». <sup>24</sup>

Ce sont des élèves qui se dévalorisent et abandonnent.

Suite à ces lectures, j'ai défini ces objectifs d'apprentissage :

- accepter de se confronter à l'écrit en osant produire selon ses compétences,
- écrire avec l'étayage de l'adulte, du pair et d'outils selon leurs propres besoins,
- accepter de revenir sur sa production pour l'améliorer, l'enrichir et la mettre en page.

Il est également important de répondre aux besoins éducatifs particuliers en portant une attention sur les effets que les activités d'apprentissage ont sur le sentiment de compétence personnel des élèves.

J'ai pris connaissance de nombreux textes de Rolland Viau, Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud, Jacques Lecomte, Albert Bandura. J'ai aussi lu l'ouvrage *(se) motiver à*

<sup>23</sup> OUZOULIAS André, *L'apprenti lecteur en difficulté*, Retz 1996.

<sup>24</sup> LENOBLE Evelyne, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?* Enfances & Psy, 2010, n°47, p128-140.



*apprendre*<sup>25</sup> dans lequel une vingtaine de chercheurs francophones mettent en œuvre certains travaux pour donner du sens aux apprentissages, soutenir la confiance en soi et l'engagement à apprendre.

A l'aide de ceux-ci j'ai compris que la motivation permet de mettre en place les efforts nécessaires et pousse les élèves à travailler. Cela consiste à vouloir s'engager par l'effort dans un processus d'apprentissage. De là découle la mémorisation qui passe par l'émotion, l'affectif, le plaisir.

Mon rôle est d'amener un environnement d'apprentissage riche permettant de faire valoir l'affectif et d'user du cognitif. J'ai alors décidé d'orienter mes objectifs en m'appuyant sur les neuf critères les plus couramment invoqués par les chercheurs.

### TEXTE 6

- ☞ *Proposer des activités qui tiennent compte des intérêts des élèves ou qui soient à l'image du métier ou de la profession à laquelle ils aspirent ;*
- ☞ *Suggérer des activités qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissage diverses ;*
- ☞ *Favoriser des activités qui nécessitent l'utilisation de connaissances acquises dans des domaines diversifiés ;*
- ☞ *Des activités dans lesquelles des rétroactions (feedback) sont fréquentes ;*
- ☞ *Proposer des activités qui résultent en un produit fini ou utile ;*
- ☞ *Privilégier des activités qui représentent un défi pour l'élève ;*
- ☞ *Offrir aux élèves l'occasion de faire des choix ;*
- ☞ *Allouer une période de temps suffisante pour l'accomplissement de l'activité ;*
- ☞ *Donner des consignes claires et tâche par tâche.*

26

*« Dans les activités d'apprentissage, l'élève devient l'acteur principal; son rôle n'est plus de recevoir de l'information, mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant »<sup>27</sup>*

<sup>25</sup> GALAND Benoît & BOURGEOIS Étienne. *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France, 2006.

<sup>26</sup> VIAU Rolland, *Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner*, Conférence prononcée le 18 avril 2002 à Luxembourg.

<sup>27</sup> VIAU Rolland, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999.



Cette prise de connaissance d'apports théoriques, me permet de présenter les situations d'apprentissage envisagées et les adaptations répondant aux besoins particuliers de mes élèves dans le domaine de la maîtrise de la langue.

L'intérêt de cet accompagnement, particulièrement en EPSM avec des élèves déscolarisés, est de leur faire vivre des « *expériences de réussite* » sur le plan scolaire comme le préconise Albert Bandura.

À présent, je vais proposer des adaptations pour répondre aux Besoins Éducatifs Particuliers au regard des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Pour cela je m'appuie sur deux ouvrages : *Identifier des besoins d'apprentissage*<sup>28</sup> et *scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*.<sup>29</sup>

### *Exemples d'adaptation pour Mathilda*

Au moment où je rédige cet écrit, nous avons travaillé durant 8 séances d'une heure sur des séquences en lecture et production d'écrits comme le préconise André Ouzoulias.

Trois types d'entraînement sont utilisés :

Premièrement, des exercices ritualisés et courts pour appuyer son **besoin d'être rassurée et maintenir son niveau d'attention** avec des cartes flash, jeux de kim sur les petits mots outils rencontrés (le, un, avec...). Ces activités ludiques la mettent en confiance pour satisfaire son **besoin d'améliorer son sentiment de compétence** sans mettre trop de charges affectives dans les apprentissages. En effet, Mathilda présente un trouble de l'attachement, Il est préférable de diminuer les sources de stress et d'anxiété qui peuvent amener à des crises violentes. Étant son tuteur d'apprentissage, elle peut compter sur moi pour valoriser ses réussites dans un cadre sécurisant.

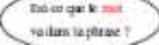
Deuxièmement nous construisons des référents comme ceux-ci-dessus. Cette aide mnémotechnique pour repérer les digrammes simples [õ], [ã], [u], [f]...repérés comme des lettres mariées faisant un nouveau son peut répondre à son **besoin de développer des stratégies pour garder les informations en mémoire**.

<sup>28</sup> BARRY Valérie, *Identifier des besoins d'apprentissage. Fondements, méthodologie, études de situations*, éditions L'Harmattan, 2011.

<sup>29</sup> ÉGRON Bruno, *Scolariser des élèves handicapés mentaux ou psychiques*, éditions Canopé, 2017.



## TEXTE 7

 <p>Connaître les <b>sons</b> que chantent les lettres toutes seules.</p>		On cherche les lettres mariées !
 <p>Connaître les <b>sons</b> que chantent les <b>lettres mariées</b>.</p>		On essaie de couper le mot en syllabes!
 <p>Dire les sons ensemble pour <b>fabriquer une syllabe</b>.</p>	 	<p><small>On contrôle ce qu'on a trouvé!</small></p> <p>Est-ce que le mot lu existe ?</p>
 <p>Lire des syllabes ensemble pour <b>fabriquer un mot</b>.</p>	 	<p><small>On contrôle ce qu'on a trouvé!</small></p> <p>Est-ce que le mot lu va bien dans la phrase ?</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="color: red;">Il faut relire la phrase !</p>

Troisièmement, nous écrivons des phrases à partir des centres d'intérêt de Mathilda (les animaux) avec pour objectif d'apporter ces productions pour les lire à l'IME et à sa « tata » (famille d'accueil). Ses phrases emmenées au domicile sont lues en lecture plaisir. Elles lui permettent de mettre en place des situations significatives pour satisfaire son **besoin d'améliorer son sentiment de compétences pour surmonter la peur de l'échec**.

A chaque séance, nous produisons une nouvelle phrase à partir des phrases précédentes que nous enrichissons. Ce procédé lui a permis de développer des sentiments positifs sur lesquels je peux m'appuyer pour faire progresser son sentiment d'auto-efficacité.

### *Exemples d'adaptation pour Enzo*

Enzo bénéficie de séances scolaires trois fois par semaine. À ce jour nous sommes à dix séances d'apprentissage dont cinq en maîtrise de la langue car Enzo a aussi des besoins en mathématiques.

Malgré sa bonne volonté, il ne voit pas l'intérêt de ce qu'il apprend et ne veut plus retourner à l'école. Les mauvaises expériences vécues ces dernières années au collège ont fait



qu'il a appris « *à se résigner par l'impossibilité perçue d'atteindre un résultat souhaité* » (Déci et Ryan 2002).

Mais Bandura a écrit la motivation est « *malléable* » c'est-à-dire qu'elle peut augmenter ou décroître en fonction du contexte, des expressions ou des interprétations cognitives de l'élève.

Dans mes adaptations, nous travaillons la production d'écrits sur l'ordinateur. Ainsi Enzo a un sentiment de maîtrise, il peut se corriger de suite, mettre en page proprement dès le premier jet. De cette façon je garantis son **besoin d'améliorer son sentiment de compétence pour persévérer dans son travail.**

Chaque séance est ponctuée de temps de travail suivie d'une activité ludique à l'aide de logiciels de jeux pédagogiques. Cela permet d'être attentif à son **besoin de rythme adapté pour diminuer la fatigabilité** et pouvoir maintenir son attention afin d'aller au bout de l'activité demandée. Chaque séance est ritualisée, nous reprenons toujours les connaissances précédentes pour générer des « *feed-back appropriés* » et « *donner des conseils (aux élèves) concernant les moyens d'acquérir les connaissances et les compétences manquantes.* »<sup>30</sup>. Ce guidage pédagogique montre le chemin des apprentissages parcouru et la marge de progrès d'Enzo. Le **besoin d'un enseignement explicite pour comprendre le sens des apprentissages** est assuré et se manifeste particulièrement dans les situations de production d'écrits et de lecture qui, sans une accroche avec son vécu, « *ne servent à rien* » comme dit Enzo.

Il apprécie les photos de lui prises dans des situations de vie quotidienne à l'hôpital (activités thérapeutiques, sorties au magasin, à la bibliothèque...), si bien que nous produisons nos écrits en utilisant ce support. La prochaine étape que nous travaillerons, toujours appuyée par des photos, portera sur son immersion au lycée professionnel d'Auchel dans un atelier carrosserie. Nous allons pouvoir produire et lire ce qui est en rapport avec son Parcours Avenir et ses centres d'intérêt. Je pourrai ainsi répondre à son **besoin d'améliorer son sentiment de compétence pour persévérer dans son travail.**

<sup>30</sup> LECOMTE, Jacques, *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, Savoirs, vol. Hors-série n°5, 2004, pp. 59-90.



### TEXTE 8



Nous sommes passés devant un moulin à eau .



J'ai choisi cette photo du canal parce que le port était beau

#### *Exemples d'adaptation pour Baptiste*

Baptiste a suivi onze séances pour construire le projet qu'il a souhaité travailler : rendre compte d'un voyage imaginaire aux USA et rédaction sur les différents styles de musique issus des Etats-Unis. Il présentera son projet aux autres jeunes de l'HDJ<sup>31</sup> sous forme de panneaux d'exposition vers la mi-juin.

Il est déscolarisé depuis un an et ne respecte pas l'autorité. Il est essentiel de poser des règles peu nombreuses mais sur lesquelles on peut s'appuyer afin que Baptiste respecte le contrat didactique. Sans cela, il se produit une escalade de demandes pour éviter les activités d'apprentissage qui exige un effort cognitif. A moyen terme, cela permettra de garantir le **besoin d'un cadre rassurant et contenant pour soutenir l'effort cognitif.**

En complément nous avons rédigé une planification du projet pour s'assurer que Baptiste sache ce qu'il a à faire (clarté cognitive). Cela lui permet d'avoir une meilleure représentation de ce qu'il allait devoir réaliser et aussi qu'il conscientise les étapes nécessaires pour parvenir au terme de son projet d'écriture et de répondre à **ce besoin de cadre contenant.**

<sup>31</sup> Hôpital De Jour (HDJ)

## TEXTE 9

PLANIFICATION PROJET VOYAGE AUX USA AVEC HDJ		
Dates	Activités à réaliser	validation
22/11	Google earth et rédaction du départ de Roissy à New York	X
27/11	Plan de Manhattan et île de Rhode Island pour rédiger la visite de la statue de la Liberté et Time Square	X
12/01	Présentation dans un tableau des différents styles de musiques américaines	X
19/01	Recherche sur le style RAP 4 chanteurs et localisation géographique de leur lieu de naissance	X
26/01	Recherche sur le style pop/rock de 4 chanteurs et localisation géographique de leur lieu de naissance	X
16/03	Recherche sur le style blues de 3 chanteurs et localisation géographique de leur lieu de naissance	X
19/03	Recherche sur le style jazz de 3 chanteurs et localisation géographique de leur lieu de naissance	X
28/05	Nommer les 8 états à traverser de la route 66 d'est en ouest et présenter 3 étapes incontournables: Amaniillo Santa Fé, Le Grand Canyon et Santa Monica.	
11/06	Mettre en place les panneaux d'exposition	
18/06	Finir la mise en place des panneaux d'exposition	
25/06	Présentation orale du voyage aux adolescents de l'hdj lundi mercredi et vendredi	

Ce séquençage des tâches à réaliser ainsi que l'organisation de son travail permettent à Baptiste de rester motivé. Il peut voir que son projet évolue et que les étapes sont respectées.

Ces activités avec lesquelles il a pu émettre des choix pour se faire plaisir est une réelle source de motivation qui permet de répondre **au besoin de développer son sentiment de compétence pour persévérer dans l'activité**. Ce climat motivationnel est une clé pour la recherche de son engagement. Mon intervention est orientée vers l'apprentissage et la valorisation de ses efforts. Pour entretenir cela, je lui permets en fin de séance de me faire découvrir un extrait musical de son choix que nous partageons ensemble.

C'est noté dans les observables, Baptiste a des difficultés à produire de l'écrit. Je réponds à son **besoin d'aménagement spécifique pour laisser des traces écrites** en mettant



à sa disposition l'ordinateur pour qu'il puisse chercher et mettre en forme ses productions. Faire ses recherches sur internet et copier-coller certaines sources est une adaptation pour répondre à ce besoin. La mise en œuvre de panneaux d'exposition avec des photos en couleur, des écritures variées, des cartes des USA avec différentes informations visibles (les états, les grandes villes, la route 66 Manhattan...) répondent aussi à ce besoin.

Après lecture d'un documentaire sur la statue de la liberté, Baptiste a été capable d'écrire un résumé pour légender les photos du panneau.

### TEXTE 10

A Manhattan on prend le bateau pour visiter LA STATUE DE LA LIBERTE qui se trouve sur l'île LIBERTY ISLAND et qui a été construite à la fin du 19 siècle par Gustave Eiffel et Gustave Bartholdi et qui a été offerte par la France.

Nous avons l'intention de grimper dans le chapeau de la statue de la liberté ou on peut monter.

La reprise orthographique est difficile avec Baptiste. Il préfère effacer son texte que de tenter un toilettage orthographique. De la même manière il ne supporte pas la transmission de savoirs purement scolaires (différenciation homonymie ou/où). Pour répondre au **besoin de développer son sentiment de compétence pour persévérer dans l'activité**, je corrige moi-même en donnant l'explication orale ; pourquoi telle orthographe, sans juger mais en expliquant les critères d'un travail de qualité pour une bonne compréhension des panneaux d'exposition.

L'aide apportée à Baptiste doit être ponctuelle. C'est par la collaboration que des solutions vont apparaître et permettre une bonne poursuite de l'interaction.

Comme je l'ai évoqué dans l'introduction de mon écrit, j'ai compris que répondre aux besoins spécifiques de chaque élève permet de travailler des objectifs fondamentaux. J'ai compris comment chercher des hypothèses de réponses concernant des adaptations pour chacun. Ma formation ainsi que la rédaction de cet écrit m'ont aidé à affiner l'analyse des BEP et à comprendre comment apporter des réponses dans le domaine « des outils pour penser et communiquer » en restant garant d'un plaisir d'apprendre.



## CONCLUSION

Il est important que chaque élève se sente bien en retirant une satisfaction de ce qu'il accomplit dans un contexte où les temps d'hospitalisation ne permettent pas toujours de mesurer les progrès et d'évaluer les apprentissages. Il faut être capable de s'ajuster aux interruptions de séance dues à des imprévus comme une visite familiale, la variation de l'état de santé des élèves, les contraintes hospitalières, et d'adapter alors le déroulement pédagogique initialement prévu.

Le travail par projet de lecture/écriture est particulièrement efficace à l'hôpital pour que tous les jeunes, selon leurs besoins éducatifs, puissent s'inscrire dans un statut d'élève. C'est également un moment privilégié où un enseignant se consacre exclusivement à eux. Cela les amène à retrouver le goût d'apprendre grâce à ce maillage pédagogique et à ressentir ce sentiment personnel de compétence. Ils peuvent alors s'appuyer sur ce temps scolaire pour revaloriser leurs capacités en se remettant à fonctionner cognitivement, et pouvoir retrouver une autonomie. Mon rôle en plus des apprentissages est de souligner ces réussites et de valoriser les efforts fournis même si les progrès dans les compétences disciplinaires restent fragiles.

Je terminerai en précisant que les élèves ne sont pas amenés à rester longtemps dans ce type de dispositif. Une partie de mes missions est de préparer leur retour dans l'établissement scolaire, un retour vers la vie en société. rendant à nouveau possible une projection dans leur parcours. Enfin, garder à l'esprit que l'avenir de l'élève se travaille en lien avec d'autres partenaires professionnels dans mon rôle de personne-ressource pour l'école inclusive.



# Bibliographie

- BARRY, V. (2011), Identifier des besoins d'apprentissage. Fondements, méthodologie, études de situations. Savoir et formation l'Harmattan, Paris, 194p.
- BOIMARE, S. (2009), Ces enfants empêchés de penser. Dunod, Paris, 188 p.
- BOIMARE, S. (2010), Pratiquer la psychopédagogie: Médiation, groupes et apprentissage. Dunod, Paris, 216 p.
- BOIMARE, S. (2014), L'enfant et la peur d'apprendre. Dunod, Paris, 176 p.
- CIFALI, M. (1994), Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Education et Formation Presses Universitaires de France, Paris, 291 p.
- EGRON, B. (2017), Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques. Canopé éditions, 249 p.
- GALAND, B. & BOURGEOIS, É. (2006), (Se) motiver à apprendre. Presses Universitaires de France, Paris, 240 p.
- VIAU R. (2009), La motivation en contexte scolaire. Pratiques pédagogiques, De Boeck, 218p.

# Sitographie

- [http://www.educationsante-aquitaine.fr/pub/prod\\_doc/46\\_biblio\\_estime\\_de\\_soi\\_2012.pdf](http://www.educationsante-aquitaine.fr/pub/prod_doc/46_biblio_estime_de_soi_2012.pdf).  
Conforter et restaurer l'estime de soi chez les adolescents.
- <http://journals.openedition.org/osp/1596> . Rencontre avec Albert Bandura l'homme et le scientifique.
- [http://probo.free.fr/textes\\_amis/textes\\_amis.htm](http://probo.free.fr/textes_amis/textes_amis.htm). DE LA MONNERAY, Y. (2004), Difficile d'aider un enfant réfugié dans la peur d'apprendre.
- [http://www.senat.fr/rap/r16-494/r16-494\\_mono.html](http://www.senat.fr/rap/r16-494/r16-494_mono.html). Rapport d'information n°494 (2016-2017) de M. Amiel M, fait au nom de la MI situation psychiatrie mineurs en France, déposé le 4 avril 2017.
- <http://ressources.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/>. L'inclusion scolaire au quotidien : quels gestes enseignants pour prévenir l'exclusion ? Valérie Barry et Alexandre Ployé - 11 décembre 2013.
- <http://dcalin.fr/>. (2008) Quelle place pour les psychopédagogues dans un service de soin. (2007) Adolescence et scolarisation.
- <http://www.cnesco.fr/fr/accueil/>.
- <http://www.tousalecole.fr/>. (2017) Enseigner à l'hôpital.
- <http://www.unafam.org/>.
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-patrick/texte-ouzoulias-sur-la-lecture-et-ecriture>.

# Articles consultés

- CATHELIN, N. (2005), Puberté et fonctionnement psychotique : une confusion intergénérationnelle, Adolescence, n° 52, p 305-316
- CEBE, S. & PAOUR, J. (2012), Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. Le français aujourd'hui, p 41-53.
- DARCQ, N. (2006). Parcours de soins, parcours scolaire à partir d'une expérience soins-études. Enfances & Psy, n° 30, p 101-109.
- HENRI, C. & MEIRIEU, P. (2005), Enseigner ou comment déclencher le désir, Le Monde de l'Éducation, juillet août 2005.



- HOURST, B. (1998), Susciter le plaisir d'apprendre, Le journal des psychologues N°160, pages 23-26.
- HUERRE, P. (2005), Quand apprendre ne va pas de soi, *Enfances & Psy* n° 28, pages 116-118.
- JEAMMET, P. (2004), La dépendance à l'environnement : Une approche psychopathologique des troubles du comportement des adolescents. La nouvelle revue de l' AIS n°28 p51-63.
- LENOBLE, É. (2010), La langue à l'épreuve du scolaire : Que nous apprennent les enfants en mal de lecture-écriture ? | « *Enfances & Psy* » pages 128-140.
- Le Monde de l'Éducation (2006), Dossier Prof-élève. Faut-il s'aimer pour réussir ?
- PERDRIault, M. (2012), Accéder à la littératie par l'écriture créative, *Le français aujourd'hui* n°177, p. 81-92.
- PORCHET, H. (2008), La place de l'école au décours d'une maladie grave ou lors d'une hospitalisation (Vol. 23), *InfoKara* p. 112-114.
- VIAU, R. (1995), L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, p 375-398.

## Mémoires consultés

- KÖSE, H. (2015), L'écriture au service de la lecture *Éspé Lille Nord de France*.
- VINCHON, R. (2016), L'influence de l'EPS sur l'estime de soi des nouveaux entrants en ULIS *Éspé Lille Nord de France*.

## Textes choisis

**TEXTE 1 :** TARTAR-GODDET, É. (2002), *Communiquer avec les adolescents*, Paris, Retz.

**TEXTE 2 :** BIZOUARD, P. (2005), *Puberté normale et pathologique - Développement psychologique à l'adolescence*, module 38 formations Université de Besançon.

**TEXTE 3 :** BENOÎT, H. (2008), *De la déficience à l'obstacle*, Les cahiers pédagogiques n°459 janvier.

**TEXTE 4 :** OUZOULIAS, A. (2013), *Faire écrire les enfants : une urgence pédagogique et sociale*, Le nouvel éducateur n°212 avril.

**TEXTE 5 :** PERDRIault, M. (2012), *Accéder à la littératie par l'écriture créative*, *Le français aujourd'hui* n°177.

**TEXTE 6 :** VIAU, R (2002), *Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner*, Conférence prononcée le 18 avril à Luxembourg dans le cadre du Cycle de conférences sur la motivation.

**TEXTE 7 :** Extraits de référents pour la lecture avec Mathilda.

**TEXTE 8 :** Extrait de productions d'écrits par Enzo Octobre 2017.

**TEXTE 9 :** Extrait de la planification de projet de Baptiste janvier 2018.

**TEXTE 10 :** Extrait de production d'écrits de Baptiste octobre 2017.



## Résumé

Cet écrit présente, dans un contexte d'exercice en hôpital de santé mentale, des adaptations pédagogiques en lien avec la lecture et la production d'écrits et en articulation avec le sentiment de compétence. Les élèves présentés sont des adolescents entre 11 et 15 ans chez qui l'amélioration d'un sentiment de compétence est essentielle pour un retour vers les apprentissages scolaires.

## Mots clés

Troubles psychiques sentiment de compétence lecture production d'écrits adolescence

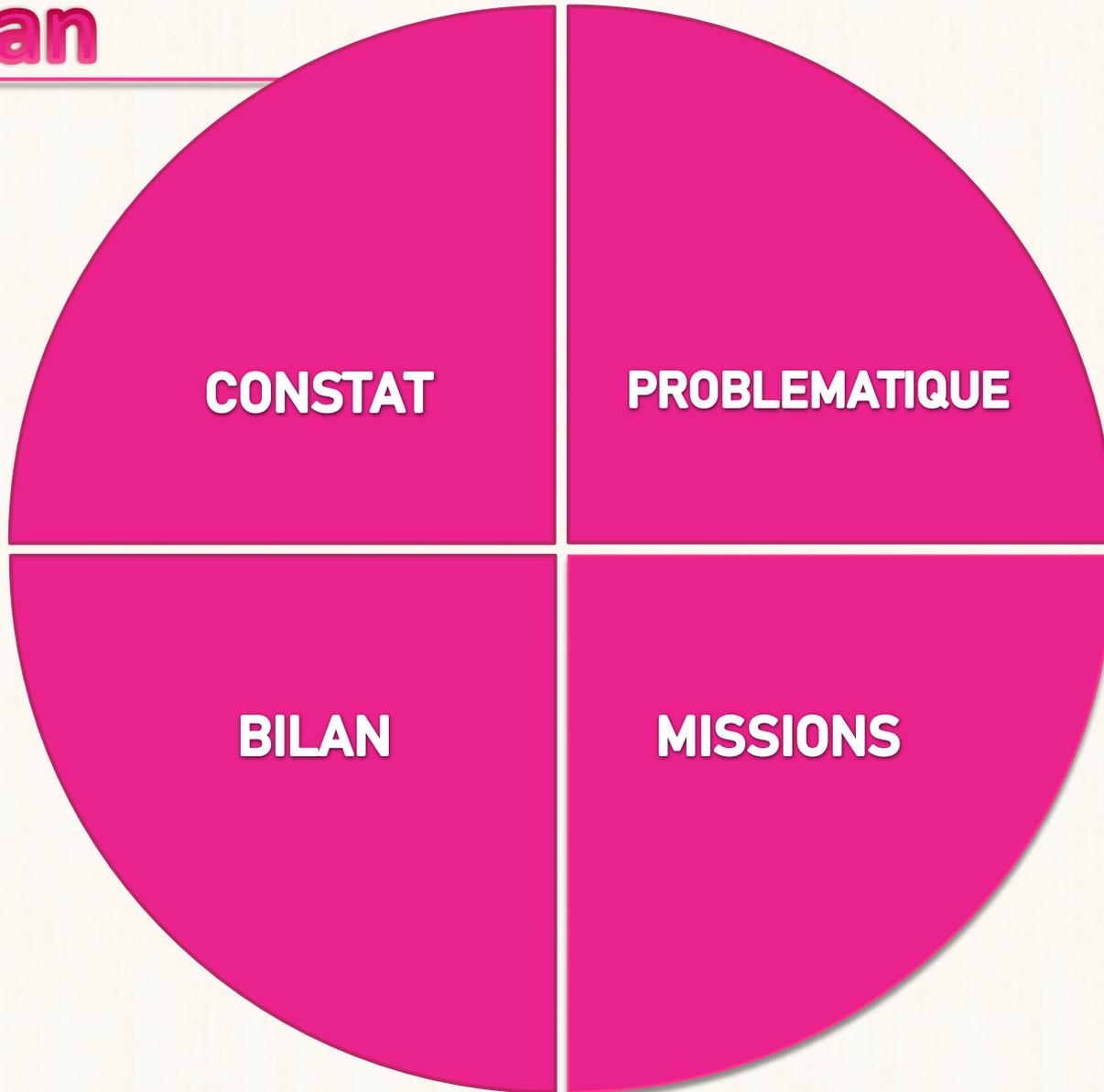


## EPREUVE 3

Personne ressource en matière  
d'éducation inclusive

# Plan

---



# Problématique

---

**En quoi mon rôle de personne ressource va aider cette famille dans les démarches de retour vers une scolarité et un parcours de formation ?**

# Mes missions

---

## Exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses

- en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques à des besoins éducatifs particuliers
- en mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire
- en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'école inclusive
- en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation

# Bilan

---

- Les obstacles rencontrés
- Les compétences développées