



**HAL**  
open science

## Comment répondre au besoin de sentiment de compétence des élèves de SEGPA : le jeu de rôle au service des compétences orales ?

Boualem Guebli

### ► To cite this version:

Boualem Guebli. Comment répondre au besoin de sentiment de compétence des élèves de SEGPA : le jeu de rôle au service des compétences orales ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01996500

**HAL Id: dumas-01996500**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01996500>**

Submitted on 28 Jan 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 : EGPA

### **SESSION 2018**

**Comment répondre au besoin de sentiment de compétence  
des élèves de SEGPA : Le jeu de rôle au service des  
compétences orales ?**

**DIRECTEUR DE MEMOIRE : Mme Caroline DESOMBRE**

**STAGIAIRE : M. Boualem GUEBLI**

# Comment répondre au besoin de sentiment de compétence des élèves de SEGPA : Le jeu de rôle au service des compétences orales ?

## Introduction

### I. Estime de soi et sentiment de compétence.

1. Cadre législatif de référence.
2. Sentiment de compétence (ou sentiment d'efficacité personnelle) plutôt qu'estime de soi :
3. La question du sentiment de compétence chez les élèves de Segpa

### II. Comment développer le sentiment de compétence des élèves au collège Verlaine ? Quelles démarches ?

1. S'inscrire dans une perspective d'inclusion.
2. Présentation du collège.
3. Bien identifier les besoins pour plus d'efficacité.
  - A. Présentation des élèves.
  - B. Un service à la carte.
4. Le « jeu de rôle » comme une réponse au sentiment de compétence et à la pratique de l'oral.
  - A. Ce qu'en disent les B.O
  - B. En quoi le jeu de rôle peut-il être efficace dans les apprentissages et l'acquisition des compétences ?
    - *Pédagogie inductive vs pédagogie déductive*
    - *Une mise à distance de soi.*
    - *Agir sur les fonctions cognitives par la motivation et le plaisir (attention, mémorisation, le langage oral, les fonctions exécutives...)*

### III. Une démarche au service du développement des compétences orales.

1. Présentation du projet.
  - A. Les Etats généraux : Vote par ordre ou vote par tête ?
  - B. Le 14 juillet, c'est quoi ? : Le jeu du touriste ?
  - C. Edition spéciale : La prise de la bastille.
2. La mise en œuvre des compétences orales pour répondre au besoin de sentiment de compétence.
  - *L'importance de l'oral pour développer la confiance en soi.*
  - *L'oral pour structurer sa pensée et prendre conscience de ces capacités de réussite.*
  - *L'oral pour travailler l'écrit et développer son sentiment de compétence.*
  - *Les compétences orales pour mieux appréhender son corps.*
  - *Situation pour développer la persévérance et changer son rapport à l'erreur.*

## La question de l'évaluation.

## Conclusion.

## Introduction :

Pourquoi écrire sur le sentiment de compétence, sentiment d'efficacité personnelle ou plus généralement sur l'estime de soi de la 4<sup>ème</sup> Majoris du Collège Verlaine, situé en réseau d'éducation prioritaire renforcé, à Lille sud ?

L'une des particularités que l'on accorde volontiers aux élèves de SEGPA, ou de manière plus générale aux élèves présentant des difficultés scolaires, est celle d'une estime de soi dégradée, d'autant plus dans les zones géographiques où les déterminismes sociaux sont prégnants. Cette question de la représentation que les élèves peuvent avoir d'eux même, qu'elle soit d'ailleurs positive ou négative, interroge fortement lorsque l'on est en charge des apprentissages, dans la mesure où la perception de l'autre peut prendre une place prépondérante dans la construction du soi. *Le regard positif des autres est un déterminant important de l'estime de soi* (C.H Cooley)<sup>1</sup>. *Théorie du miroir social. « Looking glass self »* (1902).

Le concept d'estime de soi est une notion complexe avec une grande variabilité dans la mesure où les autres vont agir comme « des miroirs sociaux » qui feront évoluer positivement ou négativement le jugement que chaque individu se fera de lui-même. C'est donc bien l'influence d'une certaine norme, d'ailleurs souvent alimentée et confortée par sa propre sphère sociale (famille, pairs, enseignants etc.), qui va très tôt entrer en jeu pour nombre d'élèves et venir insidieusement les perturber, voire les tétaniser dans leurs apprentissages.

L'estime de soi est un processus en mouvement qui va continuer d'évoluer entre le stade et de l'enfance et celui de l'adolescence, et même au-delà, lorsque nous sommes adultes (vie professionnelle). Mais alors quels sont les différents facteurs qui vont accompagner cette évolution ? Pour des adolescents, on pourra ainsi relever trois dimensions autour desquelles va s'articuler cette transformation permanente (Mallet 2002). Le sentiment d'être compétent scolairement, le sentiment d'appartenance au groupe, aux pairs et enfin l'impression d'avoir de la valeur en tant que personne. Aussi, dans le cadre de la réussite des apprentissages, c'est le sentiment de compétence, exprimant *la construction cognitive qu'un sujet se fait de sa propre valeur* (A. Bandura. 1986)<sup>2</sup> qui sera donc l'objet de ma réflexion. Ce sont, en effet, les croyances, que chacun aura pu se forger autour de ses propres compétences, qui vont influencer à niveau de connaissances égales sur les performances scolaires. C'est donc sur cette notion de sentiment de compétence que j'ai choisi de mener ma réflexion afin d'actionner les leviers qui permettront la réussite de mes élèves. Il me paraît ainsi intéressant d'essayer de faire évoluer ces croyances et d'amener les élèves à se regarder à travers le miroir objectif des compétences

---

<sup>1</sup> Cooley, C. H. (1902/1922). *Human nature and the social order*. New York : Scribner's, p183-184

<sup>2</sup> Bandura, A., *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*, 1986.

car je crois que plus un élève parle de lui en tant qu'individu compétent, plus il sera performant dans ses apprentissages.

Quelles sont les stratégies que je vais pouvoir mettre en place pour développer le sentiment de compétence pour les élèves concernés ? Il s'agit là d'un exercice d'autant plus difficile à réaliser qu'il existe de nombreuses causes à cette situation. Je vais donc m'appuyer sur une pédagogie qui va englober un spectre assez large de ces particularités, en l'occurrence le « jeu de rôle ». Etre capable de mettre en place un projet pédagogique collectif qui aura la capacité à se transformer en projet individuel pour chacun des acteurs, avec en ligne de mire la question du développement des compétences orales.

**Ma problématique sera donc de savoir comment répondre au besoin de sentiment de compétence des élèves de SEGPA. Je mettrai en place des situations de jeu de rôle afin de développer les compétences orales de mes élèves.**

## I. Estime de soi et sentiment de compétence.

### 1. Cadre législatif de référence.

**B.O.** Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier

#### Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Compétence	Composante de compétence	1	2
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.</li> <li>Connaître les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.</li> <li>Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'action éducative.</li> </ul>	<p>S'appuie sur les connaissances en psychologie ainsi que sur des observations objectivées pour ajuster son action auprès des élèves.</p> <p>Veille à leur faire verbaliser leurs démarches et leur raisonnement.</p>	<p>Recueille les diverses procédures mises en œuvre par les élèves, les analyse et aide ces derniers à les améliorer.</p>
4. Prendre en compte la diversité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.</li> <li>Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap.</li> <li>Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.</li> </ul>	<p>Tient compte de la diversité des représentations, des rapports aux savoirs et des modes d'apprentissage pour proposer des réponses variées.</p> <p>Repère, dans un comportement d'élève, les signes de difficultés ; s'interroge sur leur nature et prend appui sur les personnes ressources.</p>	<p>Organise son action en prenant appui sur la diversité des élèves pour créer des dynamiques collectives.</p> <p>Repère les points d'appui de chaque élève pour construire une ou des démarches d'apprentissage appropriées.</p> <p>Contribue à la mise en œuvre de projets ou de dispositifs spécifiques s'intégrant dans un cadre institutionnel et répondant à la diversité des situations.</p>
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.</li> <li>Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.</li> <li>Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique...), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.</li> <li>Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.</li> </ul>	<p>Recueille des informations sur les acquis des élèves pour construire la progressivité des apprentissages.</p> <p>Aide l'élève à construire des compétences et valorise les progrès réalisés pour asseoir la confiance en soi.</p> <p>Soutient l'ambition de tous les élèves par une pédagogie de l'encouragement.</p>	<p>Prend part aux actions de l'équipe et de la communauté éducative sur l'orientation.</p>
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.</li> <li>Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.</li> </ul>	<p>Veille à ce que son attitude et son langage ne soient pas discriminatoires et ne fassent pas obstacle à l'apprentissage et au développement de la confiance en soi.</p>	<p>Participe au bien-être et à la construction de l'estime de soi par des commentaires valorisant les progrès.</p> <p>Participe à sa mesure dans un projet éducatif à l'échelle de la classe, de l'école, de l'établissement.</p>

Les compétences 3,4,5 et 6 du référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation font référence à un certains nombres d'obligations visant au bien-être et à la construction de l'estime de soi par des actions de valorisation, d'encouragement ou d'accompagnement.

Au-delà de la simple dimension « des commentaires valorisants », l'enseignant doit mettre en place l'ensemble des conditions qui vont permettre aux élèves de faire évoluer positivement l'image qu'ils peuvent avoir d'eux même. Agir pour mettre une dynamique positive à l'intérieur du groupe et pour tous ceux qui le composent. Il s'agit de construire, comme ça l'est précisé dans *les programmes de maternelle de 2015*, ainsi que dans la circulaire « *Piloter L'Education Prioritaire* », une école bienveillante et exigeante.

Le collège Verlaine de Lille est situé en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+) et par conséquent, je prendrai appui sur le texte officiel, ci-dessous, pour étayer mon propos.

→ Refondation de l'éducation prioritaire

NOR : MENE1412775C

Circulaire n°2014-077 du 4-6-2014. MENESR - DGESCO B3-2 - DGRH B1-3 - DGRH E1-1

Piloter l'Education Prioritaire



**ACCUEIL**   **COMPRENDRE** ▼   **S'INFORMER** ▼   **AGIR** ▼   **MUTUALISER**   **ACTUALITÉS**

## Conforter une école bienveillante et exigeante

De nombreux élèves de l'éducation prioritaire doutent de leurs capacités scolaires. Au fil de leur parcours, ils peuvent alors développer des sentiments de défiance ou d'injustice vis-à-vis de l'école, sources de renoncement, d'agressivité ou de violence. L'école doit donc construire autour des élèves un cadre intellectuel, émotionnel et matériel propice aux apprentissages leur permettant de donner le meilleur d'eux-mêmes. Une école qui « veille bien » sur les élèves, les sécurise, est attentive à leurs progrès comme à leurs difficultés. Elle construit des rapports de confiance entre adultes, entre élèves, entre adultes et élèves, au cœur de la professionnalité des acteurs, de l'acte d'enseigner et au sein des classes. Mais une école ne peut être bienveillante que si elle est simultanément exigeante et rigoureuse, si elle croit en elle-même comme dans la capacité de progrès de chacun. Cette double posture crée les conditions d'une scolarité inclusive tournée vers la réussite de tous les élèves.

**Le creusement des inégalités sociales et la concentration de populations en grande difficulté sur certains territoires ont été tels depuis plus de dix ans que la mixité sociale a reculé, voire disparu dans beaucoup d'écoles et d'établissements.**

**Les écarts de résultats se sont aussi accrus entre les élèves des écoles et des collèges qui concentrent le plus de difficultés et les autres. Le taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e est ainsi de 20,4 % dans les actuels collèges Eclair et de 17,2 % dans les actuels collèges RRS, alors qu'il est de 11,2 % dans les collèges hors éducation prioritaire.**

**Le déterminisme social, c'est-à-dire la relation entre le niveau socio-économique des familles et la performance scolaire des élèves, n'a jamais été aussi fort en France et est le plus élevé des pays de l'OCDE. La France est devenue le pays où le milieu social influe le plus sur le niveau scolaire**

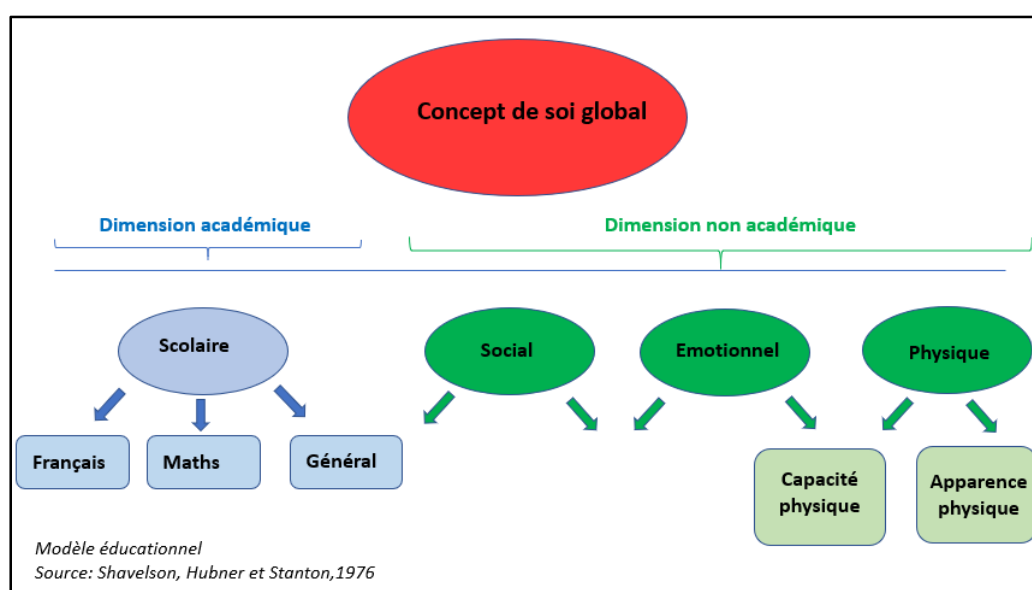
Cet extrait nous rappelle que certains élèves, du réseau d'éducation prioritaire, plus que les autres encore, doutent de leurs capacités en raison de déterminismes sociaux ou territoriaux. Une situation prégnante qui participe à la dégradation du sentiment de compétence en raison d'un regard très souvent négatif vis-à-vis de l'institution scolaire. Le rôle de l'enseignant sera donc de réparer ce lien distendu par une pédagogie bienveillante et exigeante, en ayant comme ambition de replacer les élèves dans des situations de réussite. Il est indispensable de rétablir cette relation de confiance entre l'école, les élèves et leur famille afin de déconstruire des représentations et des croyances pernicieuses qui brident leur parcours scolaire. Casser cette idée qui voudrait que l'environnement social et territorial détermine à l'avance le succès ou l'échec dans sa scolarité.

## 2. Sentiment de compétence (ou sentiment d'efficacité personnelle) plutôt qu'estime de soi :

**Hypothèse de départ :** Plus un élève parle de lui en tant qu'individu compétent, plus il sera performant dans ses apprentissages.

Modèle éducationnel

Source : Shavelson, Hubner et Stanton, 1976.<sup>3</sup>



Il est très important de garder en tête que l'enseignant a pour objectif de développer le niveau de compétence des élèves pour améliorer leurs apprentissages. Le caractère multidimensionnel de la notion d'estime de soi peut générer quelques ambiguïtés dans la démarche de l'enseignant. Ainsi, ils ne doivent chercher à agir que sur les aspects de l'estime de soi qui ont une influence directe ou indirecte

<sup>3</sup> Modèle éducationnel du concept de soi apporté par Shavelson, Hubner & Stanton (1976).

sur un ou plusieurs domaines de compétence liés aux apprentissages scolaires. « Il s'agit aussi en quelque sorte d'un garde-fou ».

*Pour que les enseignants investissent pleinement leur mission au service des apprentissages et ne s'improvisent pas psychologues ou éducateurs au sein de l'institution scolaire » (C. Desombre 2016).*

Pour résumer, en qualité d'enseignant, je peux avoir un double regard sur cette notion d'estime de soi. D'un part une dimension non académique qui pourrait orienter ma réflexion sur des critères liés à trois grands champs qui sont le physique, le social et l'émotionnel, avec des subdivisions possibles à l'intérieur de chacun d'eux. Et alors, dans ce cas, on peut effectivement en arriver à traiter des aspects de l'estime de soi qui n'auraient pas de lien avec le développement des compétences des élèves et une progression dans leurs apprentissages. Et d'autre part, une dimension dite elle, académique qui s'oriente exclusivement sur le champ scolaire. Et ce qui peut paraître intéressant dans cette deuxième approche, c'est que l'estime de soi n'est plus « cette chose abstraite, figée, immuable sur laquelle il est très difficile d'agir, mais qu'elle devient au contraire beaucoup plus factuelle, quantifiable, permettant ainsi d'observer les progrès selon les disciplines. Ainsi, un élève pourra avoir un sentiment de compétence dégradé en Français, et inversement assez fort en Mathématiques ou en EPS. Les points d'appuis vont pouvoir se multiplier. Il doit y avoir nécessairement une contextualisation de ce concept pour pouvoir agir dessus de la manière la plus efficace qu'il soit. Cette approche pourra d'ailleurs servir de base de réflexion à l'inclusion des élèves.

- [Distinction entre aptitude et valeur :](#)

Dans l'extrait qui suit, *Albert Bandura* explique qu'il est nécessaire de bien faire la distinction entre SEP (sentiment d'efficacité personnelle) et estime de soi. Le premier renvoyant aux aptitudes, donc à des éléments concrets et mesurables, l'autre à la valeur personnelle de l'individu, donc une perception plus subjective. Ces deux notions ne sont pas automatiquement liées (Cf. Cas du danseur ou de l'huissier de justice), mais en revanche un individu aura tendance à développer les aptitudes qui vont contribuer à une amélioration du sentiment de valeur personnelle. Par ailleurs, c'est le développement de l'efficacité personnelle qui va permettre de maintenir son effort pour réussir. Il existe un lien entre SEP et nature de l'objectif. Plus je vais avoir un sentiment de compétence élevé et plus je serai en mesure de me fixer des objectifs élevés. On comprend assez bien alors la situation de beaucoup d'élèves scolarisés en SEGPA, qui ne persévèrent pas suffisamment dans la tâche et ont ainsi tendance à se fixer des objectifs peu élevés pour se donner des chances de réussir.



→ Albert Bandura. *AUTO-EFFICACITE. Le sentiment d'efficacité personnelle*<sup>4</sup>

## **4.2. Différencier l'efficacité personnelle et l'estime de soi**

Les concepts d'estime de soi et d'efficacité personnelle perçue sont souvent utilisés de manière interchangeable comme s'ils représentaient le même phénomène alors qu'ils renvoient à des données totalement différentes. L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. Or, il n'y a pas de relation systématique entre ces deux groupes de données. Des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée sans pour autant perdre leur estime de soi, parce qu'elles n'engagent pas leur valeur personnelle dans cette activité. Reconnaître que je suis un très mauvais danseur ne me conduit pas à des crises récurrentes d'autodévalorisation. Inversement, des individus peuvent s'estimer très efficaces dans une activité et ne pas en tirer de fierté. Il est par exemple peu probable qu'un huissier compétent se sente fier de déloger des familles en difficulté financière. Il est cependant exact que les gens ont tendance à cultiver leurs aptitudes dans des activités qui leur donnent un sentiment de valeur personnelle. Si les études empiriques se limitent aux activités dans lesquelles les personnes engagent leur sentiment de valeur personnelle, elles gonfleront les corrélations entre l'efficacité personnelle et l'estime de soi, parce qu'elles négligent les domaines de fonctionnement où les individus s'estiment inefficaces mais ne s'en soucient pas et ceux où ils se sentent très efficaces mais n'en tirent pas de fierté en raison de conséquences néfastes.

Les individus ont besoin de beaucoup plus qu'une estime de soi élevée pour agir conformément à leurs objectifs. Beaucoup de personnes performantes sont dures envers elles-mêmes parce qu'elles se fixent des standards difficiles

à atteindre, tandis que d'autres peuvent ressentir une estime de soi élevée parce qu'elles n'exigent pas beaucoup d'elles-mêmes ou qu'elles tirent leur estime de soi d'autres sources que les réussites personnelles. Une bonne estime de soi ne conduit donc pas toujours à de bonnes performances. Celles-ci sont le produit d'un effort discipliné. Les gens ont besoin d'une solide confiance en leur efficacité pour commencer et poursuivre l'effort requis pour réussir. Ainsi, l'efficacité personnelle perçue prédit les buts que les gens se fixent et les performances qu'ils obtiennent, tandis que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance (Mone, Baker & Jeffries, 1995).

### **3. La question du sentiment de compétence chez les élèves de Segpa.**

---

<sup>4</sup> Albert Bandura. *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck. 2007

→ Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, no 3, 2001, p. 483 à 502  
**Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire**  
Delphine Martinot Maître de conférences Université Blaise-Pascal.

Comme nous l'avons déjà précisé, les individus désirent se voir comme des personnes de valeur, ce qui les conduit souvent à censurer des informations susceptibles de menacer leur estime de soi (Brown et Dutton, 1995). Les conceptions de soi qui vont résulter de ce traitement sélectif de l'information sur soi ont même été considérées par certains auteurs comme des illusions positives sur soi (Taylor et Brown, 1988). Illusoires ou réelles, ces conceptions de soi positives seraient porteuses d'une dynamique de succès. Pintrich et Schrauben (1992) ont en effet montré que des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. Les travaux de Bandura (1982 ; 1997) confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (sa perception d'autoefficacité) et sa performance dans ce domaine. Dans le champ scolaire,

Comme nous l'avons déjà précisé, les individus désirent se voir comme des personnes de valeur, ce qui les conduit souvent à censurer des informations susceptibles de menacer leur estime de soi (Brown et Dutton, 1995). Les conceptions de soi qui vont résulter de ce traitement sélectif de l'information sur soi ont même été considérées par certains auteurs comme des illusions positives sur soi (Taylor et Brown, 1988). Illusoires ou réelles, ces conceptions de soi positives seraient porteuses d'une dynamique de succès. Pintrich et Schrauben (1992) ont en effet montré que des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. Les travaux de Bandura (1982 ; 1997) confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (sa perception d'autoefficacité) et sa performance dans ce domaine. Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles (Harter, 1990 ; Pintrich et Schrauben, 1992). Pour Calsyn et Kenny (1977), la réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles. Posséder de nombreuses conceptions de soi de réussite pourrait être une précondition favorable pour l'initiation et la persistance de l'effort dans les situations d'apprentissage et de performance (Helmke et Van Aken, 1995). Autrement dit, les conceptions de soi de réussite reliée au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). Ruvolo et Markus (1992) vont encore plus loin en considérant que les soi possibles...

...Ainsi, de nombreux résultats issus de recherches différentes suggèrent que les conceptions de soi sont en cause de façon importante dans la motivation et la performance. À compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être aussi important que ce que l'on est capable de faire. En conséquence, il paraît intéressant d'étudier et de connaître les conceptions de soi que les élèves peuvent avoir développées dans le domaine scolaire.

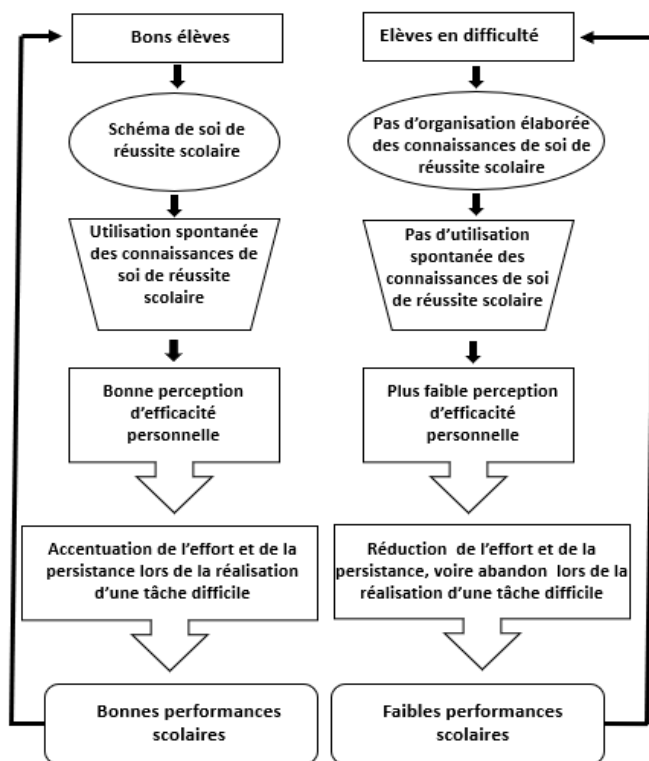
Chez des adolescents scolarisés en Segpa, ces croyances sont d'autant plus prononcées qu'elles ont été confortées durant une grande partie de leur scolarité. Ces élèves se sont retrouvés dans une sorte de cercle vicieux qui a cette particularité insidieuse de s'autoalimenter. *Je ne crois pas en mes*

possibilités de réussir, donc je renonce et par conséquent j'échoue. Et parce que j'échoue, je renforce ma croyance dans le fait que je ne suis pas capable de réussir ....

Mais les élèves de Segpa sont avant tout des élèves qui cultivent les mêmes mécanismes que les autres adolescents de leur âge, à savoir qu'ils mettront en œuvre toutes les stratégies qui leur paraissent nécessaires pour conforter leurs propres croyances. Tous les individus cultivent une estime de soi plus ou moins positive et en règle générale nous nous accrochons finalement davantage sur des conceptions de réussites que d'échecs. La seconde éventualité provoque des mécanismes de protections qui vont produire finalement un effet inverse, en l'occurrence un accroissement des difficultés. C'est pourquoi, il me paraît important d'axer ma réflexion sur cette question du sentiment de compétence afin de réduire les situations d'échecs et aider les élèves à envisager les réussites dans le contexte des apprentissages.

→ Figure 3.1. Résumé schématique : les conséquences de l'organisation en mémoire des connaissances de soi de réussite scolaire en fonction du niveau scolaire.

Schéma tiré du livre Martinot-Tocz (2004). Le défi éducatif : des situations pour réussir, in Delphine Martinot. Qu'est-ce que le soi d'un élève ? (Pp 84-89) Armand Colin



## II. Comment développer le sentiment de compétence des élèves au collège Verlaine ? Quelles démarches ?

### 1. S'inscrire dans une perspective d'inclusion.

- Une compétence développée, c'est un pas supplémentaire vers l'inclusion.

→ Sections d'enseignement général et professionnel adapté  
Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015. Bulletin officiel n° 40 du 29 octobre 2015  
NOR : MENE1525057C. MENESR – DGESCO A1-3.

La section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire. Elle a pour objectif la réussite du plus grand nombre d'élèves. Les enseignants spécialisés qui y exercent instaurent un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant. Par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, ils permettent aux élèves qui bénéficient de la Segpa de poursuivre leurs apprentissages tout en préparant leur projet professionnel. Les démarches pédagogiques utilisées prennent en compte les difficultés rencontrées par chaque élève et s'appuient sur ses potentialités pour l'aider à construire et à réaliser son projet de formation.

### **1. Une structure spécifique pour une meilleure inclusion des élèves.**

Si la Segpa permet aujourd'hui la mise en œuvre d'une pédagogie attentive aux besoins des élèves qui en relèvent, elle doit nécessairement évoluer pour mieux répondre à leurs besoins éducatifs particuliers, aux attentes des familles, s'adapter davantage aux compétences des élèves et favoriser les projets communs entre les classes de collège et la Segpa. **L'inclusion peut favoriser l'évolution des compétences et influencer sur le comportement des élèves qui en bénéficient.** Au sein d'un collège plus inclusif, la Segpa, bien identifiée comme structure, doit permettre, pour les élèves issus de classes de CM2 pré-orientés en Segpa, de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège. Les professeurs des écoles spécialisés (option F), ainsi que leurs collègues professeurs de collège et professeurs de lycée professionnel, sont garants de la qualité des enseignements dispensés aux élèves de Segpa. Ils construisent les progressions et les projets d'enseignement adaptés aux besoins des élèves... /

### **2. Un fonctionnement qui vise une meilleure inclusion de la Segpa dans le collège.**

Les élèves ayant fait l'objet d'une décision de pré-orientation ou d'orientation sont inscrits en Segpa. Les programmes d'enseignements de référence sont ceux du collège, avec les adaptations et aménagements nécessaires, conformément à l'article L. 332-4 du code de l'éducation.

La Segpa a pour ambition l'acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les élèves qu'elle accompagne vers l'accès à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. Une organisation spécifique de la scolarisation des élèves du collège qui bénéficient de la Segpa est mise en place avec, à la fois, un enseignement au sein de la Segpa, des séquences d'apprentissage avec les élèves des autres classes et la mise en œuvre de projets communs entre les classes de Segpa et les classes de collège. **La Segpa ne doit en effet pas être conçue comme le lieu unique où les enseignements sont dispensés aux élèves qui en bénéficient.** Ces élèves sont accompagnés .../

.../ **Les élèves bénéficiant de la Segpa participent à la vie de l'établissement et aux activités communes du collège : centre de documentation et d'information, clubs, foyer socio-éducatif, association sportive, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, travaux des délégués, voyages scolaires, etc.**

Ce texte nous rappelle que chacun des élèves orientés en Segpa, a vocation à poursuivre à court, moyen ou long terme sa scolarité en milieu ordinaire.

J'aborde en préambule cette question de l'inclusion, car elle est, en réalité, la première réponse à la problématique qui est abordée dans ce dossier. Nous avons vu précédemment que la stigmatisation pouvait être l'une des sources de la dégradation du SEP, chez les élèves de SEGPA et que celle-ci pouvait se traduire de manière concrète par leur cloisonnement physique dans une structure spécifique. Autrefois lorsque l'on choisissait de mettre en quarantaine un ou des individus, on les isolait physiquement de l'ensemble de la collectivité et on éliminait sciemment tous les éventuels points de convergence. Même si la comparaison est un peu dure, je crois qu'il est impératif aujourd'hui de sortir

de cet isolement de l'enseignement spécialisé et de construire les passerelles avec l'école ordinaire. C'est l'une des premières étapes qu'il convient de mettre en place pour une évolution positive du sentiment de compétence. « *L'inclusion peut favoriser l'évolution des compétences et influencer sur le comportement des élèves qui en bénéficient* ».

Le deuxième angle de travail : Un projet autour du jeu de rôle.

Le jeu de rôle a pour objectif de développer de nombreuses compétences acquises, en cours d'acquisition ou non acquise selon les élèves. Ce sont les compétences orales, langagières, mais également bien d'autres, comme le langage non verbal (assez prégnant chez les adolescents), ou des compétences sociales.

## **2. Présentation du collègue.**

Situé à l'extrémité nord du quartier de LILLE SUD, le collège Paul VERLAINE est un établissement qui se trouve en *zone d'éducation prioritaire*. Il accueille environ 350 élèves.

Il accueille deux sections sportives (football et waterpolo), un dispositif de scolarisation d'élèves malentendants (IRPA) et d'élèves primo-arrivants (UPE2A)

Environnement socioéconomique : Le chômage y est très élevé (**plus de 20 %**) et une forte proportion de la population est peu qualifiée. De nombreux habitants sont issus de l'immigration (plus de 25 %).

Le quartier est classé **zone franche urbaine** ce qui a favorisé l'implantation de 350 entreprises et l'embauche de 3 000 personnes, cependant ces entreprises réclament en général une main d'œuvre qualifiée. C'est dans ce contexte qu'évoluent les élèves de la 4<sup>ème</sup> Majoris.

Contrat d'objectifs de l'établissement : (2017- 2020)

**OBJECTIF 1 : AMELIORER L'EFFICIENCE DES PRATIQUES LANGAGIERES DANS DES DOMAINES FONDAMENTAUX (dire, lire, écrire)**

### **Déclinaison de l'objectif :**

- Développer des stratégies et des automatismes de lecture, de déchiffrage et de compréhension
- Multiplier les situations de production écrite
- Développer les pratiques orales

Projet d'établissement.

**Réduire les écarts de résultats aux examens et dans les décisions d'orientation avec les établissements non issus de l'éducation prioritaire**

**Renforcer l'estime de soi des élèves en situation de fragilité**

## **3. Bien identifier les besoins pour plus d'efficacité.**

### **A. Présentation des élèves.**

→ Tableau des observations, relevées pour chaque élève dans les P.I, qui sont liées au sentiment de compétence et à la pratique de l'oral.

Elèves	Observations liées au sentiment de compétence et à la pratique de l'oral	BEP mis en place en lien avec sentiment de compétence et à la pratique de l'oral
Lisette	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exprime du mécontentement lorsque l'on ne répond pas immédiatement à ses demandes. <u>Besoin d'attention</u> ?</li> <li>▪ Peut s'énerver rapidement dès qu'elle se trouve dans des situations d'inconfort.</li> <li>▪ Capable de lâcher prise au niveau de l'attention :</li> <li>▪ Si obstacle. (Refus de l'échec...)</li> <li>▪ N'accepte pas l'erreur.</li> <li>▪ Abandonne rapidement</li> </ul>	Besoin de valoriser lisette durant les activités pour développer son sentiment de compétence
Menouar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menouar parle très peu et il n'y a pas d'expression verbale de ses émotions. Lexique faible.</li> <li>▪ Rapport à l'école qui peut être difficile (absentéiste).</li> </ul>	Besoin de situations variées d'échanges pour développer l'expression orale.
Yanis. C	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A besoin que l'on remarque sa présence.</li> <li>▪ Décalage entre sentiment de compétence affiché et réel.</li> </ul>	<p>Besoin de développer le sentiment de compétence pour améliorer la confiance en soi.</p> <p>A besoin d'apprendre à maîtriser sa communication et sa prise de parole pour entendre les consignes (ou se mettre à la tâche, etc.)</p>
Cyril	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Va travailler pour l'enseignant.</i></li> <li>▪ Montre un manque de confiance en soi dans les apprentissages qui se traduit par un dénigrement de l'école (ça ne sert à rien, c'est nul)</li> <li>▪ Montre souvent un rapport négatif à l'école.</li> <li>▪ Suiveur / à certains camarades.</li> <li>▪ Renonce rapidement dès qu'il y a un obstacle</li> </ul>	Besoin d'améliorer son sentiment de compétence pour se lancer dans les activités
Marine F	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marine peut exprimer ses frustrations par une violence verbale (insultes, grossièretés).</li> <li>▪ Peut être également vulgaire sans raison apparente. <u>Impulsivité verbale.</u></li> <li>▪ Variation par moment dans son comportement (son humeur et état d'esprit)</li> <li>▪ Montre un manque de confiance en sollicitant systématiquement la validation de l'enseignant.</li> <li>▪ Peut abandonner devant un obstacle.</li> </ul>	<p>Besoin de développer son sentiment de compétence pour gagner en confiance.</p> <p>Besoin d'être rassurée sur ces compétences pour dépasser les obstacles</p>
Emma G	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Laisse transparaître très peu d'émotions et se montre très discrète.</li> <li>▪ Peut montrer un manque de confiance dans ses capacités (<u>sentiment de compétence dégradé</u>). Sait souvent la réponse, mais n'ose pas la donner.</li> <li>▪ Va se montrer discrète pour ne pas être sollicitée par l'enseignant.</li> <li>▪ Elocution saccadée avec des manquements dans la syntaxe.</li> </ul>	<p>Besoin de développer son sentiment de compétence pour gagner en confiance et faire évoluer son rapport à l'erreur.</p> <p>Besoin d'être rassurée pour prendre la parole devant ses pairs</p>
Marine G	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Laisse transparaître très peu d'émotions et se montre très discrète de manière générale.</li> <li>▪ Manque de confiance dans ses connaissances : n'ose pas participer même lorsqu'elle a la bonne réponse (j'en étais sûr Monsieur ou je le savais ...)</li> <li>▪ Va manquer d'autonomie dans la réalisation des tâches (va solliciter régulièrement l'enseignant et</li> </ul>	Besoin de développer son sentiment de compétence pour gagner en confiance_et en autonomie

	<p><u>s'agacer si je n'interviens pas rapidement</u>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A du mal à prendre la parole devant les autres.</li> <li>▪ Semble avoir besoin de reconnaissance de l'enseignant.</li> <li>▪ Ronchonne régulièrement pour exprimer ses émotions.</li> </ul>	
Myriam	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rapport difficile avec ses pairs.</li> <li>▪ Se dénigre systématiquement. Se pose toujours en victime sans raison apparente.</li> <li>▪ Cherche à faire plaisir (dans la cour en offrant des bonbons)</li> <li>▪ Manque de confiance durant les activités.</li> <li>▪ Bagage lexical relativement pauvre.</li> <li>▪ Prises de paroles intempestives pour se faire remarquer.</li> </ul>	Besoin de développer son sentiment de compétence pour se centrer davantage sur les apprentissages.
Goga	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donne l'impression d'être triste. Trop de réserve et dit <u>qu'il a honte de parler devant les autres</u>.</li> <li>▪ Attitude parfois opposée en UPE2A (Manque d'assurance en classe de Segpa).</li> <li>▪ Fuyant dans le regard et fuite par rapport aux apprentissages.</li> <li>▪ Manque d'autonomie dans son travail (entrée dans l'activité et persévérance).</li> <li>▪ Situation d'insécurité permanente.</li> <li>▪ Rapport à l'erreur compliquée qui l'empêche de se lancer dans les activités (abandonne vite).</li> <li>▪ Manque de motivation et de confiance.</li> </ul>	<p>Besoin de rassurer Goga dans ses prises de paroles pour gagner en confiance</p> <p>Besoin de valoriser et d'encourager Goga dans les apprentissages pour gagner en confiance</p>
Owen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elève qui est à l'écoute des adultes lorsqu'il est en situation de confiance.</li> <li>▪ Vit assez mal sa scolarisation en Segpa.</li> </ul>	Besoin d'instaurer une dynamique positive pour qu'il accepte sa nouvelle scolarité
Tyson	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estime de soi assez peu développée (expérience 5<sup>ème</sup> ordinaire très difficile).</li> <li>▪ Exprime très peu ses émotions tant verbalement que sur l'aspect non verbal. (Élève linéaire...)</li> <li>▪ Ne sollicite pas l'enseignant même s'il en a besoin (rapport à l'erreur et à certaines représentations de l'école à travailler).</li> <li>▪ Capable de se braquer dans certaines situations et peut se montrer obtus dans ces cas-là (Contexte EPS M. Fernandes = matériel).</li> <li>▪ Prend difficilement la parole en groupe (on sent qu'il est assez mal à l'aise lorsqu'il le fait !)</li> </ul>	<p>Besoin d'être rassuré pour développer son sentiment de compétence.</p> <p>Besoin de prendre la parole en classe pour gagner en confiance.</p>
Yanis M	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Langage peu fluide avec un manque de vocabulaire</li> <li>▪ Manque d'autonomie et de persévérance dans le travail.</li> <li>▪ Yanis ne montre pas de capacité d'initiative</li> <li>▪ Montre souvent un rapport négatif à l'école.</li> <li>▪ Se laisse facilement influencer.</li> <li>▪ Ne prends pas facilement la parole en classe.</li> </ul>	Besoin de prendre la parole durant les activités pour fluidifier sa parole et améliorer sa connaissance de la langue.
Emma R	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engagement inégale en fonction des matières.</li> <li>▪ Perception pas assez positive de ses capacités</li> </ul>	Besoin de développer son sentiment de compétence pour se projeter dans une future inclusion.
Hamza	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cherche en permanence à distraire certains camarades durant le cours.</li> <li>▪ Rapport à l'école négatif</li> <li>▪ Leader naturel, mais travaille pour l'être.</li> </ul>	
Fanta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés d'élocution.</li> </ul>	Besoin de développer son sentiment de

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les mots choisis ne sont pas toujours les bons pour s'exprimer.</li> <li>• Elle est très sensible aux provocations de certains camarades et peut y répondre avec une certaine violence verbale. (Ils en jouent)</li> <li>• Peut montrer un manque de confiance dans ses capacités.</li> <li>• Forme de timidité.</li> <li>• N'assume pas toujours ces choix.</li> <li>• Peut se laisser influencer dans certaines matières (par exemple avec Lisette).</li> <li>• La communication est souvent conflictuelle avec les garçons de la classe en dehors de la classe. (Aspect physique)</li> </ul>	<p>compétence pour gagner en confiance.</p> <p>Besoin de prendre la parole durant les activités pour fluidifier sa parole et améliorer sa connaissance de la langue.</p>
--	--	--

### B. Un « service à la carte ».

La question du projet peut sembler une évidence, mais le rôle des élèves et de l'enseignant n'est pas d'une évidence naturelle.

#### Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, 1983

2 - Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves, ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les partenaires. Un projet peut être strictement individuel, mais cette situation n'est pas favorable à son développement et reste très exceptionnelle. Et même dans ce cas, la collectivité est nécessairement présente comme régulatrice, informatrice et évaluatrice. Une division du travail imposée par le professeur est un facteur négatif entraînant une baisse de l'investissement affectif précisé au n°1 comme fondamental.

7 - Le rôle du professeur, dans le projet, est celui d'un régulateur et d'un informateur intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement. Ce rôle est délicat car il exclut l'intervention dogmatique non désirée ou la substitution de sa volonté à

celle du groupe. Mais il exclut également tout abandon et désengagement. Le professeur doit savoir inciter, attendre, et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention. Il résume et formalise la règle du jeu au terme des discussions. Il indique les sources d'information qu'il recherche pour sa part. Sa préparation n'est pas seulement en amont de l'activité. Elle l'accompagne et en suit les évolutions. Les caractères qui viennent d'être décrits découlent tous, finalement, de la condition fondamentale indiquée au n°1, à savoir l'engagement affectif de l'élève dans la tâche, c'est-à-dire la situation d'apprentissage personnel qui est ou non créée. Les vecteurs affectifs de cette situation sont:

- l'intérêt spontané pour la tâche ;
- le besoin de socialisation (être reconnu par les autres, agir avec et sur les autres).

5

La répartition des rôles ne doit pas être décidée par l'enseignant de manière isolée, mais pensée en amont en collaboration avec les élèves, avec un accompagnement de l'enseignant qui servira davantage de guide dans l'avancée et l'atteinte des objectifs.

La situation à laquelle on peut vite être confrontée, est de se retrouver dans la mise en œuvre d'un projet qui se fera uniquement pour répondre à une commande institutionnelle. « Faire un projet pour faire projet » parce qu'il est en vogue et qu'il fera plaisir à un certain nombre d'interlocuteurs (institution,

<sup>5</sup> Legrand (Louis). — Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale [compte-rendu]. Langouet Gabriel. Revue française de pédagogie Année 1983



famille...). On assiste ainsi à la situation suivante comme le raconte Philippe Meirieu lors d'une conférence (*CAPE Nord Pas-de-Calais 11 janvier 2014*).

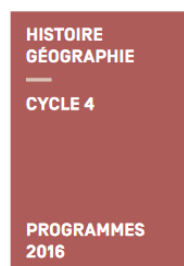
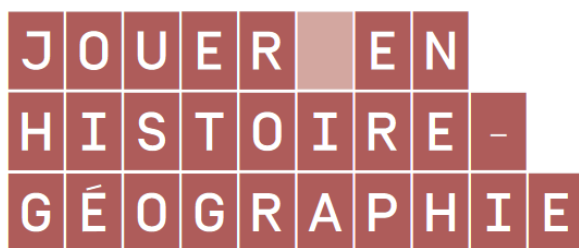
→ <https://www.youtube.com/watch?v=GkLcKVat9Gk>

Dans le cadre d'un projet autour d'une représentation théâtrale, on attribue le premier rôle à l'élève qui présente les meilleures compétences orales et finalement à celui qui ne parle jamais (ou le bègue), celui du lampadaire, lui demandant de faire acte de présence et de ne surtout pas parler pour être parfait dans son rôle. Il faut en effet pour faire plaisir à tout le monde, montrer une prestation sans accrocs qui va finalement conforter chacun dans ses forces ou ses difficultés.

Il est donc nécessaire d'une part de faire en amont un travail avec les élèves pour que chacun puisse prendre conscience de ses besoins et ensuite procéder une répartition collégiale des rôles.

#### 4. Le « jeu de rôle » comme une réponse au sentiment de compétence et à la pratique de l'oral.

##### A. Ce qu'en disent les BO ?



Jouer en classe, est-ce bien sérieux ?

Il y a longtemps que, dans les pays anglophones, les élèves jouent en classe pour appréhender une situation historique ou géographique en se retrouvant en situation d'acteur. Aujourd'hui, en France, l'usage des jeux pédagogiques, qu'ils gardent une forme traditionnelle ou qu'ils aient un format numérique, n'est plus objet de débat. À l'occasion de la tenue de la COP21 en décembre 2015, le ministère de l'Éducation nationale a même appelé à organiser des jeux de simulation de négociation internationale sur le changement climatique.

Le jeu, naturellement source de plaisir et d'appréhension du monde, constitue en contexte d'enseignement-apprentissage une démarche pédagogique comme une autre qui reste de la responsabilité du professeur.

C'est lui, qu'il soit accompagnateur, parfois joueur ou en retrait, qui fixe le cadre et les règles permettant aux élèves d'évoluer. C'est à lui d'être attentif à apporter les données exactes et précises permettant des interactions entre joueurs et des prises de décision finales. Car tout jeu se construit sur un substrat scientifique rigoureux et nécessite un temps de préparation important pour que le jeu soit un système cohérent dans lequel évoluent les élèves.

En retour, ces derniers apprennent à analyser des situations, à prendre des initiatives et à gérer des conflits. Ils disposent, le temps du jeu, d'un pouvoir de décision dont ils devront mesurer les conséquences sur une réalité historique, géographique ou civique. Les solutions retenues, comme les attitudes au cours du jeu, seront la base de la reprise en commun, afin que les élèves expriment leur ressenti et ce qu'ils ont saisi des enjeux avant de la traduire sous une forme ou une autre dans leurs cours.

Les lecteurs trouveront ici des exemples variés de jeux maintes fois testés en classe. Que leurs concepteurs soient ici remerciés de livrer ainsi leurs savoir-faire et de donner à chacun le plaisir d'apprendre.

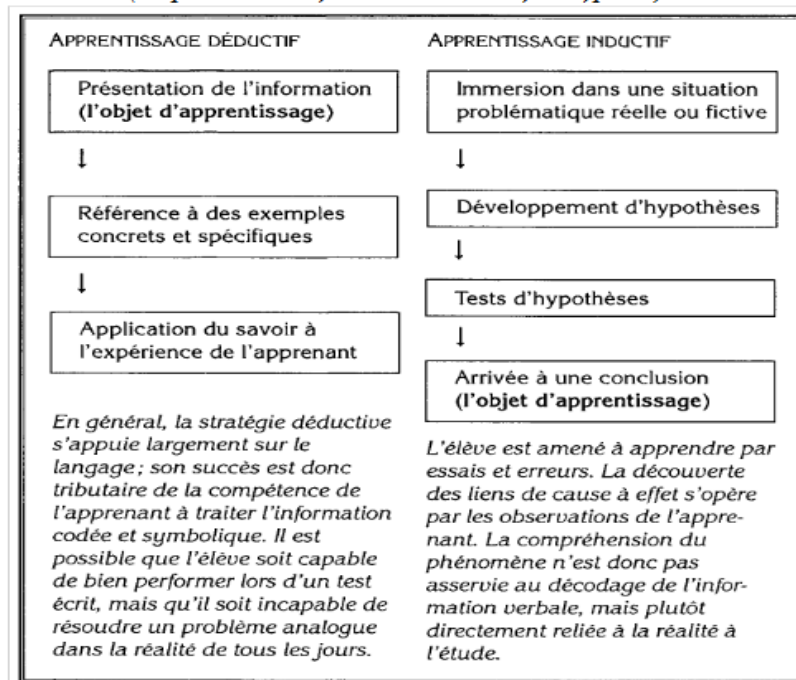
François Sirel  
IA-IPR d'histoire-géographie

On trouve finalement que très peu de traces, dans les programmes de 2016, de la question du jeu, à l'exception de ceux de la maternelle (2015). On peut lire, néanmoins un certain nombre de réflexions sur la question, sur des aspects disciplinaires comme l'extrait ci-dessus qui traitent des bénéfices du jeu de rôle dans la pratique de l'Histoire.

## B. En quoi le jeu de rôle peut-il être efficace dans les apprentissages et le développement des compétences ?

- *Pédagogie inductive vs pédagogie déductive.*

Tableau 1 : Comparaison entre l'apprentissage déductif et l'apprentissage inductif  
(adapté de Heinich, Molenda et Russell, 1989, p. 311)



Parce qu'ils permettent un apprentissage reposant sur l'expérimentation, les jeux de rôle constituent un outil au service de la pédagogie inductive. Il s'inscrit dans les pédagogies constructivistes qui placent l'apprenant au centre du dispositif en opposition à la pédagogie traditionnelle qui conduit l'enseignant à tenir un discours exclusivement descendant. L'apprentissage est basé d'une part sur une phase d'expérimentation, et ensuite sur une deuxième, de modélisation. On comprend bien que le stade de l'expérimentation va se situer dans la pratique du jeu de rôle dans sa réalisation, mais aussi dans sa préparation. (Écriture du scénario, répétitions etc...). La phase de modélisation pourra s'apparenter à un retour sur l'activité sur un temps assez conséquent (avec transfert sur d'autres activités pédagogiques) pour tirer tous les bénéfices d'une telle expérience.

Pour terminer sur ce point, comme on peut le lire dans le document ci-dessus, la méthode inductive peut libérer les élèves des contraintes liées au décodage des informations. Pour des élèves qui ont un SEP dégradé et qui vont montrer des blocages dans une lecture traditionnelle des apprentissages, cette méthode qui fait place au tâtonnement, à l'essai va finalement changer le rapport qu'ils entretiennent à l'erreur.

- *Une mise à distance de soi :*

Le jeu de manière générale, permet une décentration et donc une mise à distance qui peut s'avérer salutaire pour travailler sur le sentiment de compétence.

→ *Jeux et compétences scolaires. Sylvie Van Lint.*  
*Comment enseigner les compétences à l'école ? De Boeck éducation, 2016.*

### 3 LA PRISE DE DISTANCE COMME VECTEUR DU PROCESSUS DE SUBJECTIVATION

Henriot (1989) propose une analyse de la distance à soi dans le jeu, cet aspect appelé « *fictif* » qui échappe à la réalité première (Caillois, 1958, p. 43) ou conscience d'être « *autrement que dans la vie courante* » (Huizinga, 1951, p. 34). Pour Caillois et Huizinga, la notion de fiction est employée en opposition à la réalité ordinaire et quotidienne : « *C'est pour de faux* » dit l'enfant qui veut marquer sa prise de distance de la réalité. Tous deux considèrent cette particularité du jeu comme une caractéristique parmi d'autres. Henriot, par contre, en fait le principe même du jeu. Pour cet auteur, le jeu est moins fictionnel que virtuel : il met entre parenthèses le réel et envisage d'autres possibles.

À la différence de Huizinga et de Caillois, qui voient dans le jeu le creuset de la culture, et donc des rites religieux, Henriot démontre que le jeu n'apparaît que quand meurt le « sacré » en tant qu'obéissance aveugle : l'attitude ludique décrite par le même auteur est une disposition humaine liée à la disjonction entre le « moi » et le « je » qui oblige à exister, à être en représentation en étant à la fois acteur et observateur de son action. Cette prise de distance par rapport à soi et à son action s'oppose à l'« acte sacré » en ce qu'il n'autorise aucun recul sans être d'emblée considéré comme sacrilège.

L'attitude mentale du joueur procède d'une décision consciente de s'engager dans la situation ludique. Le jeu, pour Henriot, est une activité de transformation du sens. Il dépend de l'attitude du joueur. Si les partenaires n'acceptent pas de s'engager dans cet espace – temps qui envisage d'autres possibles, il n'y a pas de jeu. Henriot parle de ludicité potentielle, il ne fait donc pas référence à l'aspect fictionnel mais à la décision de distanciation du joueur.

Il qualifie le jeu de « *procès métaphorique* » en ce qu'il opère à la fois une mise à distance et un déplacement, une transposition intérieure, du joueur par rapport à lui-même. Pour lui, l'essence du jeu consiste à : « *prendre l'absence pour étoffe, à dépasser le présent dans le sens de l'avenir, à transformer le réel par le moyen du possible en lui donnant la dimension de l'imaginaire.* » (p. 256)

La notion d'aire intermédiaire de Winnicott (1975, p. 67) semble répondre à cette réalité où se déroule le jeu pour Henriot : « *cette aire où l'on joue n'est pas la réalité psychique interne. Elle est en dehors de l'individu mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur* ». Dans cette aire intermédiaire, le joueur se sent à la fois protégé parce que le cours des choses de la réalité est suspendu et qu'il n'est pas réellement « lui » et stimulé par la possibilité d'être un autre tout en n'abandonnant pas son identité première.

Nous comprenons ces propos ainsi : dans le jeu, comme dans le théâtre, l'individu n'existe pas en lui-même mais bien en tant qu'acteur : l'intrigue, le drame de la pièce ne le concerne pas lui, personnellement, mais bien le rôle qu'il a accepté d'endosser. Dans le jeu d'échecs, l'individu n'est pas « menacé » par la tour. Henriot appelle cela l'absence du sujet et affirme que cela représente l'étoffe même du jeu, sa matière première. Cette absence est décidée par le joueur et lui permet un accès à de nouveaux possibles : le personnage qu'il interprète ne réagit pas comme lui. L'aspect métaphorique du jeu permet au joueur (mais aussi à l'individu) d'envisager différents possibles, même ceux qui seraient inconcevables dans la réalité : le joueur ne va donc pas se limiter à reproduire des conduites issues de la réalité mais peut en imaginer d'autres. Dans le jeu, le joueur est emporté par le cours de l'activité, il est projeté dans un futur ou un passé hypothétique construit dans le jeu et se retrouve confronté à des situations qu'il n'avait peut être jamais imaginées. Ainsi, le jeu est construction de possibles.

L'intention première du jeu réside, selon Henriot, dans l'établissement d'une « *imperceptible mais active distance intérieure, instaurée par le joueur entre ce qu'il fait par jeu et ce qu'il ferait si, le faisant, il ne jouait pas* ». Il s'agit avant tout d'un « *déplacement du joueur par rapport à lui-même, d'un éloignement qui se produit en quelque sorte verticalement dans le sens de la hauteur* » (Henriot, 1989, p. 256). Ainsi, pour Henriot, le joueur agit différemment dans le jeu que dans la réalité et cette différence est consciente et même « observée » : le joueur est à la fois agent de ce qu'il fait et observateur de lui-même en train de le faire.

Si la subjectivation est entendue comme engagement intentionnel dans l'apprentissage, elle permet aussi, grâce au fait que la tâche scolaire n'est pas une tâche qui va se réaliser concrètement tout de suite, une prise de distance par rapport à la réalité qui permet d'envisager différentes possibilités qui ne seraient pas imaginables si la tâche était exécutée dans la réalité.

Lors de situations simples de jeux de rôles, l'élève se projette dans un personnage imaginaire, fictif qui va lui permettre de s'écarter de sa position initiale d'apprenant dans laquelle il éprouve parfois beaucoup de difficultés. Une décentration qui n'est pas naturelle et qui se construit à travers les interactions sociales.

Avec l'utilisation du jeu, en général et du jeu de rôle en particulier, dans les apprentissages, on peut constater un décalage intéressant entre ce que les élèves feraient dans un cadre classique et ce qu'ils sont capables de faire dans la peau d'un personnage. On bascule d'une éventuelle situation d'échec à de possibles réussites. Basculer dans la peau d'un autre, autorise de nouvelles perspectives qui permettent de se libérer des contraintes pesantes liées à l'échec scolaire. La mise à distance peut donc débloquer, tout en n'oubliant pas finalement celui qu'on est. Car rappelons que l'objectif est aussi de faire prendre conscience aux élèves qu'il est possible de réinvestir ce jeu dans la réalité.

- *Agir sur les fonctions cognitives par la motivation et le plaisir (attention, mémorisation, le langage oral-, les fonctions exécutives ...).*

### **TÉMOIGNAGE D'UNE ENSEIGNANTE DU SECONDAIRE**

Enseignant l'anglais au secondaire, j'ai réalisé depuis longtemps qu'il est important que les activités d'apprentissage que je propose aux élèves soient variées, centrées sur eux, basées sur des expériences concrètes, près de leur vécu. Voilà pourquoi le jeu, la simulation, le jeu de rôle font partie régulièrement de mes stratégies d'enseignement. .../

Ainsi, l'expérience à laquelle l'élève est invité suscite sa motivation, condition essentielle et préalable à tout apprentissage. Il faut arriver à créer une atmosphère non menaçante dans la classe et ainsi créer une situation propice à une plus grande réceptivité des apprenants. Un tel type d'environnement favorise chez l'élève le développement d'une image positive de soi et d'un véritable sentiment de compétence. .../

L'utilisation de jeux crée généralement un climat d'enthousiasme au sein du groupe, autant chez les élèves entre eux que dans la relation entre les élèves et l'enseignant. Ce haut niveau de motivation favorise le maintien de l'attention des participants sur les objectifs poursuivis. Par l'assignation de différents rôles pendant le jeu, les besoins différents de chaque individu peuvent aussi être pris en compte.

Le but ultime de toute démarche éducative est de faire en sorte que l'élève se découvre, qu'il acquière de la confiance, qu'il devienne autonome. Celui-ci se responsabilise lorsque, comme le permettent les différentes formes de jeux éducatifs, on le met en situation de se prendre en charge, de s'impliquer activement dans son apprentissage. Il est donc important de faire vivre des expériences pertinentes, d'utiliser des mises en situation qui conduisent à la transformation des éléments notionnels des programmes en connaissances bien intégrées par l'individu.

**Elizabeth Vatcher**

*enseignante à la Commission scolaire  
Des Chutes de la Chaudière*

6

Le point commun à tous les jeux se situe dans le plaisir qui favorise la relation émotion / motivation (intrinsèque) par la modification, entre autres, des conditions habituelles d'apprentissage (aménagement de l'espace, expérimentation, activités orales variées axées sur les interactions.).

L'enthousiasme qui se met en place au sein de la classe permet d'écarter, autant que faire se peut, les situations d'insécurité et de travailler sur une image plus positive de soi. Il s'agit d'apprendre non plus comme une contrainte, mais comme quelque chose d'intrinsèque qui permet d'activer plus facilement les fonctions cognitives.

Le premier plaisir, est d'ordre social dans ce qu'il offre d'interactions avec ses pairs. La classe n'est plus la simple addition d'individus qui n'ont rien en commun, mais au contraire une association de talents qui se complètent. Chacun se met au service de l'autre pour son propre plaisir et pour celui des autres. C'est une vision mutuelle de l'apprentissage, qui en interaction permet une assimilation plus rapide des connaissances sémantiques via l'utilisation de signaux ostensibles (utilisation du regard). L'interaction favorise l'attention car elle place l'élève dans une relation duelle, émetteur récepteur, qui l'oblige à maintenir d'une part l'attention nécessaire pour comprendre son interlocuteur et d'autre part à être capable de soutenir l'échange dans lequel il s'est engagé.

#### Mémorisation :

Faire un débat métacognitif favorise la mémoire épisodique dans la mesure où l'implication et la motivation intrinsèque les mobilisent davantage. On constate que les élèves mémorisent beaucoup mieux les savoirs, lorsqu'ils sont impliqués d'une part parce qu'ils sont plus attentifs et d'autre part parce qu'ils comprennent beaucoup mieux les savoirs en jeu.

Ils construisent leur propre savoir sur la base de recherches, d'interactions qu'ils ont menées.

<sup>6</sup> Jeu, simulation et jeu de rôle. Gilles Chamberland et Guy Provost. Presse de l'Université du Québec. 1996

Ainsi en classe, pour consolider les connaissances sur l'ancien régime, j'ai utilisé une application tirée de « Learning apps », sous la forme du jeu « qui veut gagner des millions ». J'ai observé à cette occasion que les résultats lors de l'évaluation avaient été bien meilleurs ; me confirmant ainsi que la dimension ludique engendrait une réelle efficacité pour la mémorisation.

### III. Une démarche au service du développement des compétences orales.

#### 1. Présentation du Projet : La révolution française.

## PLAN DE SEQUENCE

N° de séance et titres	Durée	Objectifs
1 <i>La société de l'ancien régime.</i>	3 X 55	<i>Savoir ce qu'est l'ancien Régime et en connaître son organisation.</i>
2 <i>L'Europe des lumières : Terreau d'une mutation sociale et politique</i>	2 X 55	<i>Comprendre comment les idées nouvelles diffusées par les philosophes au XVIIIème siècle ont contribué à préparer la Révolution</i>
3 <i>Les cahiers de doléances</i>	2 X 55	<i>Comprendre que les cahiers de doléances sont le premier acte de la révolution.</i>
4 <i>La convocation des Etats Généraux</i>	2 X 55	<i>Comprendre que les Etats généraux vont être la première étape de la Révolution Française.</i>
A. <i>La composition des Etats Généraux ?</i>		<i>Connaître l'organisation et la composition des Etats Généraux.</i>
B. <i>La naissance de l'assemblée Nationale.</i>		<i>Comprendre que le vote par ordre est défavorable au peuple.</i>
5 <i>Le serment du jeu de paume.</i>	1 X 55	<i>Comprendre pourquoi les députés se sont réunis dans la salle du jeu de Paume.</i>
6 <i>La prise de la Bastille</i>	2 X 55	<i>Comprendre que la prise de la Bastille marque l'entrée du peuple dans la révolution</i>
A. <i>L'insurrection par les armes</i>		<i>Comprendre pourquoi et comment le peuple parisien a attaqué la Bastille.</i>
B. <i>14 juillet 1789 : la fin de la monarchie "absolue".</i>		<i>Comprendre quelles seront les conséquences de la prise de la Bastille.</i>
7 <i>La déclaration des droits de l'homme et du citoyen</i>	2 X 55	<i>Comprendre que l'Esprit des lumières s'impose en France.</i>

J'ai choisi d'expérimenter la mise en place de jeux de rôle, à travers une séquence d'histoire sur la Révolution Française. Cela se fera par le biais des trois situations suivantes :

- Les Etats généraux : Jouer les situations de votes par ordre ou par têtes.
- Expliquer à un touriste étranger pourquoi c'est la fête à Paris le 14 juillet.
- Faire un journal télévisé sur les événements qui se déroulent à Paris le 14 juillet 1789.

Avant de revenir sur chacune de ces phases, il est nécessaire de préciser que les jeux de rôles explorent différentes caractéristiques.

- Acquisition d'habiletés techniques et de méthodes.
- Développement d'attitudes.
- *Compréhension de faits et de principes.*
- *Expression et créativité*

C'est dans ces deux dernières dimensions que va s'inscrire mon action, tout en sachant que les autres paramètres seront automatiquement explorés comme on peut le lire dans l'extrait suivant.

### ***Compréhension de faits et de principes***

La troisième catégorie regroupe les jeux de rôle visant la compréhension de faits et de principes. Leurs objectifs sont typiques des programmes scolaires: apprentissage de l'histoire, du fonctionnement du système politique, etc.

Les jeux de rôle de ce genre sont, par leur visée, à la frontière de la simulation. Il s'agit de ce que nous appelions dans l'introduction de cet ouvrage les jeux de simulations qui relèvent autant du jeu de rôle que de la simulation.

**Ici, le jeu de rôle est utilisé comme moyen de communication pour décrire un problème, une situation.** Compte tenu de leur caractère descriptif, les jeux de rôle de ce genre exigent une bonne préparation des participants. La reconstitution d'événements historiques ou d'une institution sociale (fonctionnement d'une banque, d'une compagnie, de l'Assemblée nationale, etc.) requiert une bonne dose de préparation. Car, il va sans dire, pour bien représenter ce qui est souhaité, il faut bien connaître la réalité que l'on veut décrire. L'apprentissage visé s'effectue tant par la recherche et la préparation à tenir

le rôle que par l'observation de la scène par ceux qui n'y participent pas directement. L'accent porte donc sur les faits, la réalité telle que la connaissent les participants, l'aspect de l'expression des émotions personnelles étant relégué au second plan.

Signalons que la pratique d'un jeu de rôle visant *a priori* la compréhension de faits et de principes entraînera certainement des acquisitions qui dépasseront ce contenu cognitif. Vivre la situation représente, pour l'apprenant, beaucoup plus qu'une simple description verbale ou écrite du sujet à l'étude. L'implication du participant, ou le rôle qu'il y joue, lui donne une perspective tout à fait particulière qui lui permet de percevoir des dimensions d'attitudes, de relations humaines, d'efficacité du système qu'il n'aurait pu saisir autrement.

L'ensemble de ces situations, qui effectivement peuvent s'approcher de la simulation, vont nécessiter un travail en amont de recherches et d'analyses de documents par les élèves avec un double objectif :

- Dans le cadre de l'histoire, assurer l'apprentissage d'événements
- Instaurer un cadre rassurant pour se lancer dans le jeu en utilisant les informations recherchées comme des balises.

**A. Les Etats généraux : Vote par ordre ou vote par têtes ?** Cf : fiche de préparation n°1

**B. Le 14 juillet, c'est quoi ? : Le jeu du touriste ?** Cf : fiche de préparation n°2

**C. Edition spéciale la prise de la bastille.**

### Genèse

C'est en lisant le contrat d'objectifs de l'établissement, (objectif n°1( : « Développer les pratiques orales, que j'ai envisagé, assez rapidement, de mettre en place des actions qui mettront en jeu cette compétence disciplinaire, tout en m'interrogeant sur la question du sentiment de compétence.

<sup>7</sup> Jeu, simulation et jeu de rôle. Gilles Chamberland et Guy Provost. Presse de l'Université du Québec. 1996

Le collège qui est situé en REP+ avec des élèves, qui pour beaucoup d'entre eux, sont issus d'un milieu social défavorisé ont la télévision comme première source d'informations et c'est pour cette raison que j'ai choisi la construction d'un journal télévisé afin de donner du sens à ce projet tout en menant une réflexion sur l'utilisation des médias. Innover, tout en maintenant un cadre rassurant. Construire ensemble un journal télévisé permet une ouverture d'esprit et contribuera certainement à faire évoluer la perception que l'on a de soi. Il s'agit d'opérer une bascule d'une représentation souvent négative vers une valorisation du travail qui pourra alimenter les ambitions individuelles.

#### Quelles compétences ?

- Éducation à l'image et aux médias / Travail de rédaction, de mise en commun : écoute des autres, débat / [Compétences orales](#)

#### Quels Objectifs ?

- Développer le sentiment de compétence. Valoriser les élèves en travaillant sur leur image
- Développer les compétences orales et écrites (synthèse des recherches)

#### Présentation et préparation du jeu de rôle.

- Nombre d'élèves et niveau(x) concernés : 16 élèves de la 4<sup>ème</sup> Majoris dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire et de la révolution française.
  - Rôles
- Les élèves vont réaliser un journal télévisé, sous la forme d'une édition spéciale suite, aux événements qui secouent la capitale en ce 14 juillet 1789.
- 4 élèves pour un journal : 1 présentateur / Un envoyé spécial dépêché à la Bastille / 2 experts en plateau. (Le 1<sup>er</sup> va revenir sur les événements qui ont précédés la prise de la Bastille et le 2<sup>ème</sup> va analyser les conséquences possibles liées à ces événements -que va faire le roi ? -).
- Composition des groupes laissée à l'initiative des élèves (seul impératif – mixité des groupes)
- Répartitions des rôles également à l'initiative des élèves (les compétences orales sont en jeu pour chacun des rôles)

#### Rédaction en amont : Interdisciplinarité avec le Français (Mme Thilly)

- Montage : Présentateur et les 2 experts seront filmés en plateau.
- Reportage : En sur impression (fond vert) des images du film de « la Révolution Française » de Robert Enrico
- L'enseignant devra s'effacer durant l'activité et ne se consacrer qu'à la partie technique.

#### Difficultés à envisager.

La peur de se lancer dans le projet. Une inégalité d'investissement et une difficulté à coopérer et donc travailler ensemble.

#### Moyens mobilisés

Documents de travail historiques / Film de R. Enrico / Moyens technologiques / Ressources numériques (tablettes) / assistance humaine (Mme Thilly, M. Lefebvre)

## Fiche de préparation n°1 : Vote par ordre ou par tête.

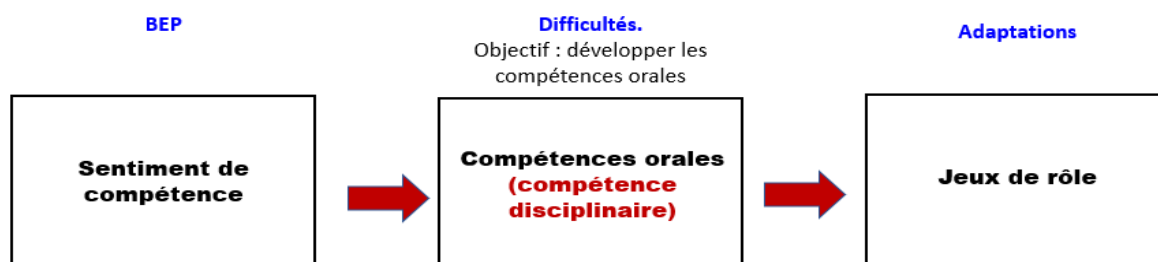
FICHE DE PREPARATION				
<b>Niveau</b> : 4 <sup>ème</sup>	<b>Date</b> : 12 février 2018	<b>Thème</b> : Le XVIII <sup>e</sup> siècle. Expansions, Lumières et Révolution		
<b>Séquence</b> : La révolution française : Nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe				
<b>N° &amp; Titre séance</b> : Séance 4.B. La naissance de l'assemblée Nationale.				
<b>Compétences visées</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>Proposer une ou des hypothèses pour répondre à une question ou un problème</li> <li>Extraire les informations pertinentes d'un document et les mettre en relation pour répondre à une question</li> </ul>				
<b>Besoins Educatifs Particuliers</b>				
		<b>BEP N°1</b> : Yanis M / Cyril / Marine G / Goga	Besoin de clarté cognitive pour donner du sens aux apprentissages	
		<b>BEP N°2</b> : Lisette / Yanis C / Owen / Hamza	Besoin de valoriser l'élève pour développer son sentiment de compétences	
		<b>BEP N°3</b> : Yanis M / Myriam / Goga / Cyril	Besoin de guider l'élève dans la recherche d'une bonne réponse	
		<b>BEP N°4</b> : Hamza / Yanis C	Besoin de réguler son impulsivité pour rester impliqué dans les apprentissages	
		<b>BEP N°5</b> : Cyril / Myriam / Yanis M	Besoin d'une adaptation des supports pour développer les capacités de mémorisation	
		<b>BEP N°6</b> : Ménouar / Marine G/ Tyson / Emma G / Goga	Besoin de prendre la parole pour développer ses compétences orales	
<b>Objectif séance</b> : Comprendre que le vote par ordre est défavorable au peuple. (Pour une meilleure clarté cognitive l'objectif restera noté au tableau et pour un bilan / à celui-ci)				
Activités aux différentes phases	Durée & Modalité	Rôle de l'enseignant.	Rôle de l'élève.	Adaptations
<b>Phase 2</b> : Entrée dans l'activité par une vidéo.	Indiv. 5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projection d'une vidéo montrant Louis XVI qui suggère à Necker de procéder à un vote pour accepter ou non les revendications du Tiers Etat.</li> </ul>		
<b>Phase 3</b> : Présentation Activité.	Collectif 5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignant propose la situation suivante aux élèves. Situation : Revendication des élèves. « Nous souhaitons avoir une récréation de 30 minutes et des cours de 35 minutes maximums. ».</li> <li>→ Question : Comment peut-on faire pour accepter ou non cette demande.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réponses attendues des élèves : Consécutivement à la vidéo, ils vont proposer de voter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Faire reformuler pour s'assurer de la bonne compréhension de la situation.</li> <li>→ Etablir régulièrement un contact et une communication visuelle avec les élèves pour réguler les prises de parole.</li> </ul>
<b>Phase 4</b> : Mise en situation	Collectif 30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propose de se mettre dans les conditions du vote (Isoloir, enveloppes, bulletin, assesseurs etc....)</li> <li>Précise que l'on va procéder à 2 votes différents.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>1 vote par ordre et un vote par tête.</li> </ul> </li> <li>Laisse un temps libre de 5 minutes aux élèves pour choisir un représentant et une option de vote.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Choisissent la personne qui va représenter les élèves.</li> <li>Se mettent d'accord sur le choix du vote.</li> </ul>	

## Fiche de préparation n°2 : Le 14 juillet, c'est quoi ? : Le jeu du touriste ?

FICHE DE PREPARATION				
<b>Niveau</b> : 4 <sup>ème</sup>	<b>Date</b> : 16 février 2018	<b>Thème</b> : Le XVIII <sup>e</sup> siècle. Expansions, Lumières et Révolution		
<b>Séquence</b> : La révolution française : Nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe				
<b>N° &amp; Titre séance</b> : Séance 6 A. La prise de la Bastille.				
<b>Compétences visées</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>Proposer une ou des hypothèses pour répondre à une question ou un problème</li> <li>Extraire les informations pertinentes d'un document et les mettre en relation pour répondre à une question</li> </ul>				
<b>Besoins Educatifs Particuliers</b>				
		<b>BEP N°1</b> : Yanis M / Cyril / Marine G / Goga	Besoin de clarté cognitive pour donner du sens aux apprentissages	
		<b>BEP N°2</b> : Lisette / Yanis C / Owen / Hamza / Marine G	Besoin de valoriser l'élève pour développer son sentiment de compétences	
		<b>BEP N°3</b> : Yanis M / Myriam / Goga / Cyril	Besoin de guider l'élève dans la recherche d'une bonne réponse	
		<b>BEP N°4</b> : Hamza / Yanis C	Besoin de réguler son impulsivité pour rester impliqué dans les apprentissages	
		<b>BEP N°5</b> : Cyril / Myriam / Yanis M	Besoin d'une adaptation des supports pour développer les capacités de mémorisation	
		<b>BEP N°6</b> : Ménouar / Marine G/ Tyson / Emma G / Goga	Besoin de prendre la parole pour développer ses compétences orales	
<b>Objectif séance</b> : Comprendre pourquoi et comment le peuple parisien a attaqué la Bastille. (Pour une meilleure clarté cognitive l'objectif restera noté au tableau et pour un bilan / à celui-ci)				
Activités aux différentes phases	Durée & Modalité	Rôle de l'enseignant.	Rôle de l'élève.	Adaptations
<b>Phase 2</b> : Questionnement	Indiv. 5 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questionnement : « Qu'est-ce que la prise de la Bastille » ?</li> <li>Recueil les représentations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réponse attendue : « C'est le jour de la révolution Française »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre appui sur ses connaissances pour lancer les phases de questionnement. (Yanis C / Lisette / Hamza / Owen)</li> </ul>
<b>Phase 3</b> : Activité. <ul style="list-style-type: none"> <li>Relever des informations sur différents supports.</li> </ul>	Indiv. 15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présente l'activité : « Vous devez présenter à un touriste étranger ce qu'est la prise de la Bastille »</li> <li>→ Travail en groupe de 2 (précise le rôle de chacun).</li> <li>→ Précise que les groupes sont complémentaires.</li> <li>→ Donne le timing.</li> <li>→ Laisse les élèves chercher.</li> <li>→ Va valoriser et rassurer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les élèves répondent par écrit aux Questionnaires.</li> <li>Mettent en commun leur point de vue.</li> <li>Coopèrent pour retrouver les informations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Faire reformuler la consigne.</li> <li>→ Adaptation des supports : Enseignant proposera à 5 élèves une version du texte avec les informations rapportées aux questions qui seront soulignées.</li> <li>→ Etablir régulièrement un contact et une communication visuelle avec les élèves.</li> <li>→ Avoir une approche physique positive en s'intéressant à son travail.</li> </ul>

## 2. La mise en œuvre des compétences orales pour répondre au besoin de sentiment de compétence.

### Schéma initial.





Le jeu de rôle a eu pour effet d'instaurer un climat de confiance et de rassurer sur l'engagement des élèves dans l'expression orale.

- *L'importance de l'oral pour développer la confiance en soi.*

Tout d'abord, le jeu de rôle présente beaucoup d'intérêts parce qu'il n'est pas nécessaire d'être un « bon » élève pour jouer. Dès les premières phases orales, notamment avec les restitutions des travaux en groupe, j'ai pu constater une gêne des élèves vis-à-vis de leurs camarades. D'ailleurs J'ai pu remarquer que cet embarras était beaucoup moins prégnant lorsqu'il fallait faire son exposé assis, montrant ainsi toute l'importance du corps dans la relation aux autres. (*Point que je traiterai ultérieurement*).

Cette difficulté de s'exposer est également liée à cette peur de dire « une bêtise », fortement ancrée dans nos traditions scolaires. La peur de prendre la parole devant la classe s'est rapidement dissipée au fur et à mesure des interventions, même si cette amélioration de la confiance n'est pas homogène.

Lors de la séance du vote par ordre ou par tête, j'ai même remarqué un réel engouement pour jouer les différents rôles.

- *Secrétaire 1* qui tient l'urne.
- *Secrétaire 2* qui va dépouiller et lire chaque bulletin.
- *Secrétaire 3* qui va noter au tableau les résultats.

Dimension ludique au service de la confiance : Rires et bonne humeur lorsqu'il a fallu faire la révérence en passant devant le roi au moment du vote. Les élèves ont déjà beaucoup moins ri, la seconde fois, pour le vote par tête. Il s'agit là d'une activité qui responsabilise et a un effet miroir très positif du travail et de l'investissement des élèves. J'ai également constaté que ce type d'activité est fédératrice et qu'elle contribue à construire le groupe. Rappelons que le troisième stade de « *la pyramide de Maslow* » est le sentiment d'appartenance (juste avant celui de l'estime de soi). Ce sentiment d'appartenance se construit car les élèves se parlent, échangent et **donc s'écouent**. Lorsque l'on se sent écouté, **on gagne en confiance** et donc on développe son sentiment de compétence. Les jeux de rôle incitent donc à oser parler parce que l'on en tire de nombreux bénéfices.

- *L'oral pour structurer sa pensée et prendre conscience de ces capacités de réussite.*

Lorsque l'on prend la parole dans le cadre d'un jeu de rôle, on prend conscience de l'importance ce qui va être dit. Les mots dans le cadre du jeu du touriste sont choisis car il s'agit de donner des informations précises à une tierce personne.

#### Le cas de Yanis C. (cf. PI)

Yanis est un élève qui a beaucoup de mal à canaliser ses prises de parole. Lors de jeu de rôle, son implication est totale et il reste intégralement dans le cadre et respecte les règles. Dès lors, la parole est libérée, mais maîtrisée et donc constructive.

- Ecoute les autres sans intervenir.
- Montre un esprit positif et dynamique
- Se montre précis et concis dans son discours et a su canaliser son impulsivité verbale.

Je félicite et valorise énormément Yanis, (comme tous les autres élèves d'ailleurs), pour son investissement et les efforts qu'il est capable de fournir en situation et je m'appuie dessus pour essayer de les dupliquer dans les autres moments de la classe. (Mathématiques et séances d'histoire plus traditionnelles). J'y fais souvent référence et travaille avec lui pour qu'ils prennent conscience que des interventions maîtrisées et empreintes de sens seront toujours plus bénéfiques pour la classe et bien évidemment pour lui.

En effet, je vois naître une forme de fierté, d'épanouissement lors de ce type d'exercice avec, par conséquent, un impact sur le sentiment de compétence qui est bien réel. Les élèves se sentent capables de dépasser certaines barrières, osent s'exprimer et acceptent finalement un éventuel échec.

Pour Yanis, lors du jeu de rôle la parole est libérée, mais maîtrisée et par conséquent constructive.

Projet individualisé 2017/2018

P.I Yanis C						
	BEP	Objectifs et priorités retenues	Moyens, Mise en œuvre.	Echéances	Bilan	
BEP TRANSVERSAUX	1	Besoin d'un contrat de comportement pour respecter les règles de vie	Apprendre à maîtriser son impulsivité verbale.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établir les règles sociales de base (peu nombreuses et claires) et les faire respecter.</li> <li>Attention particulière enseignant. Etablir régulièrement un contact et une communication visuelle avec l'élève</li> <li>Contractualisation de la prise de parole (fiche de suivi ?).</li> <li>Rassurer la notion de temps.</li> <li>Valoriser les attitudes positives.</li> <li>Travailler autour des émotions (colère et frustration.)</li> <li>Possibilité d'aller dans le coin lecture si besoin.</li> </ul>	Février 2018	
	2	A besoin d'apprendre à maîtriser sa communication et sa prise de parole pour entendre les consignes (ou se mettre à la tâche, etc.)	S'engager à ne pas prendre la parole lors de certaines phases : <u>Transmission des consignes</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contractualiser la prise de parole avec l'élève avec un engagement de sa part.</li> <li>→ « Je peux prendre la parole en levant la main en dehors de la transmission des consignes ».</li> </ul>		
	3	Besoin d'une structuration des apprentissages pour soutenir l'attention.	Adapter l'apprentissage au rythme de l'élève.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire varier la complexité de la tâche.</li> <li>Faire varier la durée de l'activité</li> <li>Faire varier les dispositifs.</li> <li>Faire varier les outils et les supports.</li> <li>Autoriser l'élève à souffler quelques instants si besoin (lecture à disposition)</li> </ul>	Février 2018	
	4	Besoin de développer le sentiment de compétence pour améliorer la confiance en soi.	Valoriser Yanis dans ses apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etablir régulièrement un contact et une communication visuelle avec l'élève.</li> <li>Avoir une approche physique positive en s'intéressant à son travail</li> <li>Interroger Yanis lors de phases orales.</li> <li>Prendre appui sur ses connaissances pour lancer les phases de questionnement.</li> <li>Confier un rôle, une responsabilité en s'appuyant sur ses points forts.</li> <li>→ Aider ses pairs à terminer ses activités.</li> </ul>	Février 2018	

▪ *L'oral pour travailler l'écrit et développer son sentiment de compétence.*

Le rapport à l'écrit reste une grosse problématique pour les élèves, impactant ainsi fortement le sentiment de compétence des élèves dans la mesure où des blocages vont se mettre en place et engendrer des mécanismes de défense face à l'échec. L'écrit est fortement associé à l'orthographe, la grammaire, c'est-à-dire un cadre disciplinaire stricte qui pose difficultés aux élèves. Préparer son discours dans le cadre du jeu permet de se rassurer de se désinhiber par rapport à l'écriture. On écrit dans la perspective de jouer, de prendre du plaisir et ce n'est donc plus tout à fait la même chose.

Yanis M. qui est souvent hermétique à la production d'écrit et reste figé lors des joggings d'écriture par exemple, ce qui nécessite un fort accompagnement de ma part, semble se libérer dès qu'il s'agit d'écrire pour préparer un jeu ou jouer un personnage. Il y a une base de travail qui se met en place qu'il est possible dans un second temps de faire évoluer.

▪ *Les compétences orales pour mieux appréhender son corps.*

La dimension non verbale du langage est souvent assez délicate pour les adolescents, en raison de l'exposition du corps. En effet, les élèves vivent parfois leur passage au collège, avec un corps qui les perturbe, alors que celui-ci fait partie intégrante de la communication orale. La gestuelle peut amener bien souvent plus de sens que la phrase et à contrario le corps peut contredire ce que l'on dit ou vient de dire.

Lors des premières séances activités orales, ou plus généralement dans le cadre de la classe, on identifie assez rapidement les signes d'un SEP dégradé par la posture des élèves (crispation, renfermement...). Le jeu de rôle (ou le théâtre) permet de travailler cet aspect et donc compléter positivement la dimension verbale du langage.

P.I Fanta						
BEP		Objectifs et priorités retenues	Moyens, Mise en œuvre.	Echéances	Bilan	
BEP TRANSVERSAUX	1	Besoin de développer son sentiment de compétence pour gagner en confiance.	Développer son autonomie et ses compétences orales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablir une relation de confiance.</li> <li>• Valoriser les réussites et les mettre en avant.</li> <li>• Rassurer sur les capacités.</li> <li>• Mettre en avant Fanta (venir au tableau ou l'interroger) lorsqu'elle est en</li> </ul>	Février 2018	
	2	Besoin de prendre le temps de la réflexion pour plus d'efficacité dans son travail.	Privilégier la réflexion à l'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer de la bonne compréhension des consignes par une reformulation de celle-ci.</li> <li>• Transmettre un canevas des actions à respecter.               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Relecture de la consigne</li> <li>→ Bien définir ce que l'on me demande</li> <li>→ De quoi j'ai besoin....</li> </ul> </li> <li>• Valider chacune des étapes (auto-régulation)</li> </ul>	Février 2018	

Fanta est une élève qui prend difficilement la parole et qui est très réservée. Il était très difficile pour elle de s'exprimer face à la classe et davantage, encore, lorsqu'il a fallu venir au tableau pour exposer son travail.

Après avoir choisi des situations de réussite pour demander à Fanta de s'exprimer, j'ai fait en sorte qu'elles viennent prendre la parole au tableau avec son binôme lors des activités. Venir raconter ce qu'elle venait d'apprendre. Elle a gagné en confiance et la prise de parole n'est plus aujourd'hui un obstacle aussi insurmontable. Préparer son discours, ne plus être anxieuse au moment de prendre la parole fait oublier les appréhensions liées au corps. Il faudra avoir un prolongement en classe de 3<sup>ème</sup> sur ce type d'activités et les dupliquer aux autres matières.

Petites saynètes réalisées avec la classe 5<sup>ème</sup> Eris autour du non verbal

- « Vous venez de terminer vos études et vous devez convaincre un patron de vous embaucher ».
- Phase 1 : Entretien libre.
- Phase 2 : On travaille sur le type de langage à adopter selon les situations (familier, soutenu...) et le contenu.
- Phase 3 : Entretien avec les mains attachées dans le dos pour prendre conscience de l'importance du corps et de la gestuelle dans le langage (très déstabilisant pour les élèves).
- Travail sur l'importance de l'intonation. « Projection du film « le schpountz » de Marcel Pagnol où Fernandel va réciter un article du code pénal en utilisant différentes tonalités (tragique, comique, dubitatif...)

Rejouer ce type d'exercice avec une phrase simple : « Ce matin, le petit chat est mort ». Les élèves prennent également conscience que le corps est le prolongement de la voix qui va permettre d'aider à l'intonation, par le mouvement des mains, du regard, des mimiques par exemple.

- *Situation pour développer la persévérance et changer son regard par rapport à l'erreur.*

Les élèves ont une appétence pour le jeu car ils se sentent en sécurité. Comme je l'ai précisé auparavant, inutile d'être un « bon » élève pour jouer. Voilà un bon moyen pour travailler la notion d'objectif. Dans tous les jeux, et en l'occurrence ici le jeu de rôle, il y a un objectif à atteindre et les élèves n'ont aucune difficulté à l'atteindre.

Je sais que je dois expliquer à un touriste pourquoi nous célébrons, en France, le 14 juillet et je sais que je ne joue pas le jeu si je ne vais pas au bout de mes explications. Il faut que les élèves prennent conscience de cela et opèrent des transferts dans les autres situations d'apprentissage.

### La question de l'évaluation.

J'ai voulu sortir de la dimension traditionnelle de l'évaluation, car elle serait tout simplement paradoxale avec le propos tenu dans cet exposé. En effet, j'ai tenté d'expliquer que le jeu de rôle avait pour ambition de développer le sentiment de compétence des élèves et leur pratique de l'oral, en cherchant à détricoter patiemment des représentations qui bloquent les élèves, et notamment leur rapport à l'évaluation. Pour beaucoup d'entre eux, celle-ci est stigmatisante.

Mais comment mesurer les progrès des élèves pour en faire un feed-back valorisant ?

Le jeu de rôle et le travail des compétences orales, permettent d'agir sur l'attention et la mémoire épisodique, avec par conséquent, la possibilité d'évaluer, dans un second temps, (Utilisation de Plickers par exemple). L'autre possibilité est de demander aux élèves de construire eux même cette grille d'évaluation (ou auto-évaluation) en partant des éléments, qui en amont, pouvaient leur paraître contraignants. Prendre la parole devant des autres / Jouer un rôle / Aller au bout / prendre du plaisir....

### Conclusion :

L'utilisation du jeu de rôle a cet avantage de placer l'enseignant et les élèves dans une pédagogie inductive. Les élèves deviennent acteur de leur apprentissage et non spectateur. Avancer dans sa scolarité en ayant le sentiment de construire, contribue incontestablement au développement du sentiment de compétence car il renforce l'idée d'être capable de.... C'est par une mise à distance de soi et l'aspect ludique de l'activité que les élèves trouvent une motivation indispensable pour agir sur les fonctions cognitives comme l'attention, la mémorisation ou le raisonnement. Mais également le langage et notamment les compétences orales qui vont permettre d'agir sur la confiance en soi, la structuration de la pensée, le travail écrit, l'évolution de sa propre perception corporelle ou son rapport à l'erreur.

### Prolongement :

Passer d'une situation travaillée, donc mémorisée à une situation davantage improvisée, spontanée qui s'apparenterait à une situation réelle de la vie quotidienne.

Transférer les facilités rencontrées à travers les jeux de rôle dans les activités quotidiennes de la classe.

On pourrait poursuivre en passant du jeu de rôle au théâtre dans le cadre d'un projet interdisciplinaire.



**ACTION DE  
PERSONNE-RESSOURCE  
AU COLLEGE VERLAINE  
DE LILLE**

Groupe de rencontre  
autour de  
la mutualisation de supports  
et pratiques pédagogiques.

## **Environnement.**



**Lille sud. Réseau d'éducation prioritaire renforcé**

**Environ 350 élèves**

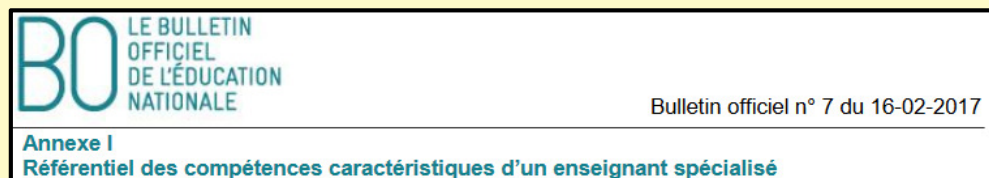
**Environ 60 enseignants**

**UPE2A & IRPA**

## Pourquoi s'inscrire dans cette démarche ?

Etablir des passerelles pour relier deux secteurs historiquement étanches l'un à l'autre, celui de l'éducation ordinaire et celui de l'éducation spécialisée avec des cultures presque antagonistes.

Ce que disent les textes. *La genèse à toute réflexion sur l'école inclusive , c'est la « loi du 11 février 2005 »*



### Les missions de l'enseignant spécialisé

1. L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive
2. L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire
- 3. L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses**



# Qu'est-ce qu'exercer une fonction de personne-ressource ?

## 1. Sensibiliser tous les membres de la communauté éducative aux principes de l'éducation inclusive

Mon action



- Faire évoluer les représentations des PLC en apportant un éclairage sur les élèves à besoins éducatifs particuliers

## 2. Jouer un rôle moteur dans son environnement

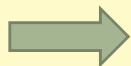
Mon action



- S'inscrire dans une démarche fédérative et constructive auprès de l'ensemble de la communauté éducative ( Enseignants, Direction, Vie scolaire....)
- 

## 3. Apporter aux équipes une expertise spécifique dans les domaines des pratiques éducatives inclusives

Mon action



- Mutualiser pour expertiser.

## Pourquoi cette action ?

- Sollicitations de 3 PLC suite à des difficultés rencontrées avec des élèves de la 4<sup>ème</sup> Majoris (dont je suis professeur référent ) et de la classe de 5<sup>ème</sup> Eris . ( *sollicitations notamment liées à des questions d'autorité !* )
- Réflexion autour de cette question avec l'équipe des PE .
  - S'inscrire dans le projet d'établissement.

### ***Améliorer la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers***

---

- ✓ Faciliter l'inclusion dans les classes ordinaires des élèves à besoins éducatifs particuliers
- Questionnement personnel : Pourquoi les élèves adoptent-ils des comportements différents d'une classe à l'autre (matières, enseignants, horaires...)
- Répondre aux exigences institutionnelles évoquées précédemment.

# Phase N°1 : Présentation et validation de cette action par la direction

1. Prise de RDV auprès de M.SEDE, principal fin novembre pour une présentation orale de l'action à mettre en place

2. Formalisation d'un document avec les grandes lignes ( cf. document Annexe N°1) transmis au Principal, P. adjoint, Directrice de Segpa et Tuteur terrain pour validation avec les objectifs suivants :

- *« Réfléchir, par le biais de groupes de rencontre articulés sur une mutualisation des supports et des contenus pédagogiques, à une amélioration et un enrichissement de ses propres pratiques professionnelles ».*

---

- *Favoriser l'inclusion par un élargissement de la palette d'outils de chacun des enseignants.*

3. Demande faite à la direction pour libérer une date dans l'agenda des concertations : Validation le Mardi 23 janvier:  
+ présentation du calendrier des rencontres sur des temps libres.

# Phase N°2 : Lancement et présentation auprès des enseignants.


## 1. Lancement

- Invitation par mail via l'ENT

*Nb : Décision de ne pas faire de « lobbying » oral en amont pour garantir une démarche de volontariat.*

### Projet supports et pratiques pédagogiques mutualisés

**Participants** "Enseignants Collège Verlaine", "PETIT MARIE BENEDICTE", "Quoniou Audrey", "Sede Olivier" ...

 GB GUEBLI BOUALEM

15 janvier 2018

Bonjour à toutes et à tous,

Comme vous avez pu le lire dans le calendrier des concertations pour cette période, nous souhaitons, en collaboration avec Karl Lefevre, mettre en place des groupes de rencontres autour d'une mutualisation de supports et pratiques pédagogiques. L'objectif de ces rencontres est le suivant :

« Réfléchir, par le biais de discussions autour de la mutualisation de supports et de contenus pédagogiques, à une amélioration ou un enrichissement de ses propres pratiques professionnelles ».

Le premier rendez-vous est donc prévu le mardi 23 janvier à 16h30 et à cette occasion, nous vous présenterons les grandes lignes de ce projet (fonctionnement informatique de l'espace mutualisé, calendrier, modalités, etc..).

En vous espérant nombreux, très bonne semaine à toutes et à tous.

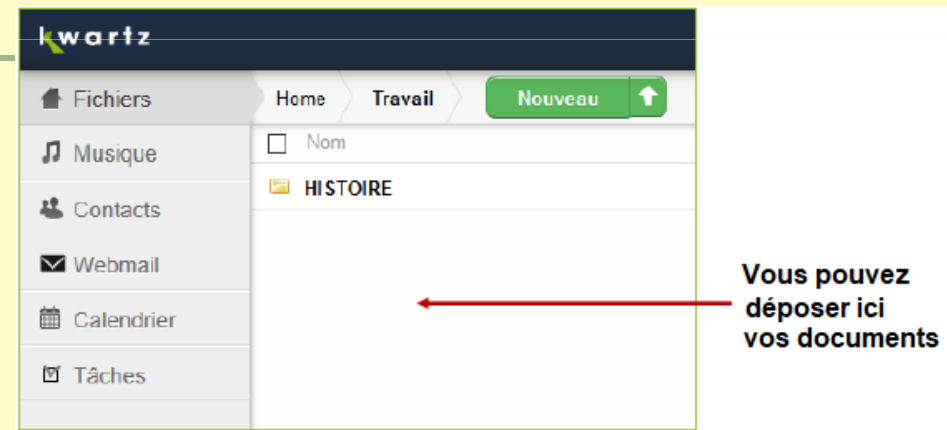
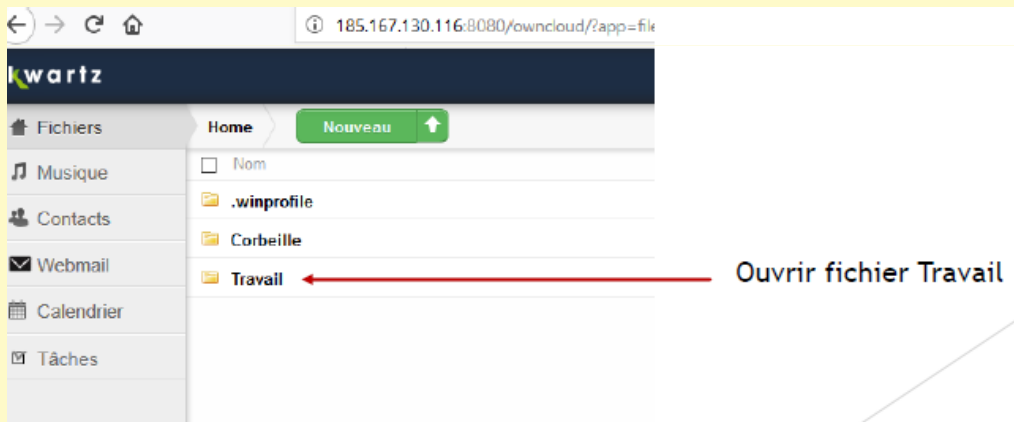
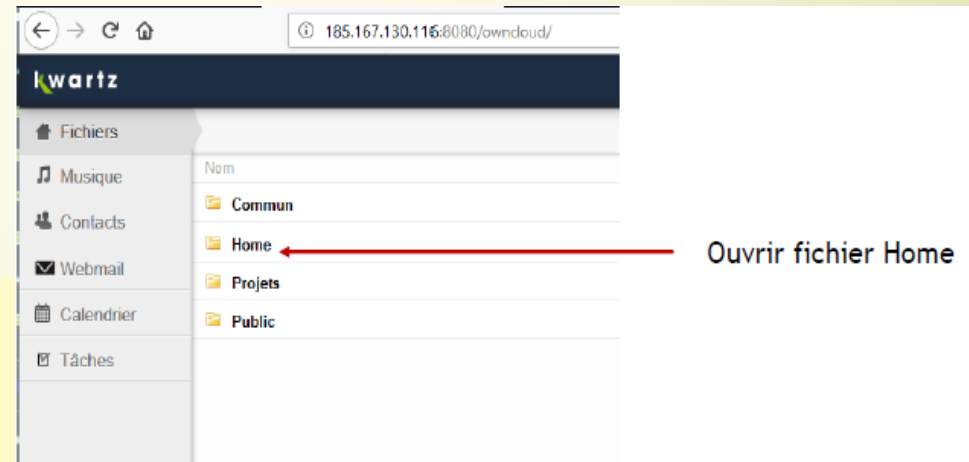
Boualem GUEBLI.

## 2. Présentation : 1<sup>ère</sup> réunion Mardi 23 janvier 2018

Nombre de présents : 25 enseignants.

Présentation du projet via P.P (cf. annexe n°2).

- Les objectifs.
  - Les principes .
  - La présentation du calendrier .
  - Modalités de connexion : Création d'un espace sur Kwartz .
- 
- Quels types de supports ?
  - 3 premières réflexions.
    - *Qu'est qu'un élève de Segpa ?*
    - *Des outils pour répondre à ces spécificités.*
    - *Répondre à des problématiques de gestion de classe par un questionnement de nos supports pédagogiques.*



## Que peut-on y déposer et utiliser ?

Des séquences

Des plans de séquences

Des programmations

Des progressions

Des séances

Des fiches de préparation

Fiches d'activités

Fiches d'activités différenciées

Fiches d'activités adaptées

Des fiches d'exercices

Des fiches d'exercices interactifs (lien)

---

Des situations problèmes

Des jeux

Des textes

Des images, des photos

Des supports vidéos

Des outils numériques

Des logiciels

**En résumé tous les supports disponibles qui contribuent à une acquisition des connaissances et compétences**

### 3. Premières réflexions

- Qu'est ce qu'un élève en SEGPA ?
  - Des outils pour répondre à ces spécificités.
  - Répondre à des problématiques de gestion de classe par un questionnement de nos supports pédagogiques.
- 

*L'idée, in fine, est de prolonger ces différentes réflexions à l'ensemble des élèves.*



## ■ Qu'est ce qu'un élève en SEGPA ?

- *Grande labilité de l'attention,*
- *Difficultés de mémorisation,*
- *Restitution (parfois, souvent) décalée dans le temps,*
- *Difficultés d'organisation spatiale,*
- *Permanence des acquis fragile et(ou) fugace,*

---

- *Grande difficulté d'abstraction.*
- *Capacités de raisonnement et de compréhension difficiles,*

- *Grande immaturité de la réflexion personnelle et difficulté à penser au 2<sup>ème</sup> degré,*
- *Egocentrisme exacerbé,*
- *Absence de certitudes, confiance en soi très entamée,*
- *Peur incoercible de l'échec,*
- *Réorganisation de la pensée logique, fuite dans l'imaginaire,*
- *pauvreté de cet imaginaire, liée à la défaillance des supports linguistiques,*
- *Mécanismes de défense utilisés pour parer à l'expérience répétée de l'échec :*

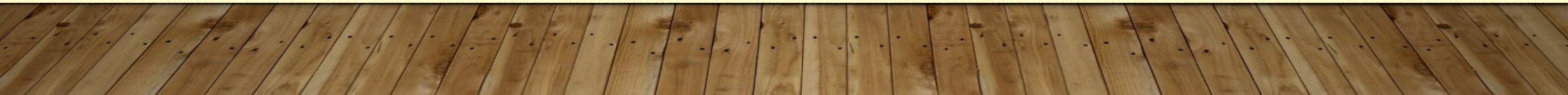
- 
- ✓ *Refus de l'inconnu,*
  - ✓ *Anticipation sur l'échec,*
  - ✓ *Passivité excessive,*
  - ✓ *Conflits.*

# CONSÉQUENCES SUR LEURS APPRENTISSAGES

- Hétérogénéité des acquisitions et donc des niveaux scolaires,
- Absence d'autonomie dans le travail, dans la gestion du temps et du matériel.
- Besoin permanent de l'adulte pour se rassurer,
- Acquis fragiles mal investis, parfois non mobilisables.
- Grande passivité face à l'incompréhensible :
  - ✓ Fuite dans la rêverie,
  - ✓ Dans l'opposition systématique,
- Très grande difficulté à mobiliser son attention et à se concentrer sur une tâche précise,
- Difficultés à formuler sa pensée de manière cohérente pour la rendre compréhensible pour l'autre,
- Difficultés à donner un avis motivé, incapacité à avancer des arguments.

***Ce sont des élèves qui ont  
des difficultés et qui nous  
mettent en difficultés !***

---



## Il faut en avoir conscience et faire évoluer son propre logiciel

- Je ne peux agir que sur ce que je sais observer.
  - « Observer » implique du temps et un certain recul
  - Que dois-je observer ?
  - Comment je peux le faire ?

---
- Faire évoluer sa conception des temps d'apprentissages.
  - La prise de recul nécessite de modifier son regard sur les temps pédagogiques ( rythmes, durée des séquences....)
  - Notion de projet est difficile / sont dans l'instantanéité quand on demande aux autres élèves de se projeter. (ça peut être une simple projection sur une fin de séquence !)

***Déroutant car les élèves n'ont  
pas le sentiment de  
dysfonctionner.***

# *S'adapter aux élèves ne suffit pas ?*

- Quid des élèves.
  - Ces sont des élèves qui souffrent de devoir s'adapter en permanence aux différents enseignants, aux différentes méthodes.
  - Faire du lien entre les disciplines pour réduire cette insécurité.
  - Se rencontrer pour homogénéiser nos pratiques ( = objectif de cette action)
    - ✓ Homogénéité des outils. (ex : couleurs utilisées / TICE...)
    - ✓ Homogénéité dans la planification des séances.
    - ✓ Homogénéité dans le rythme
    - ✓ Homogénéité dans le cadre

# *Apprendre à tout prendre en considération.*

- Réduire le degré d'abstraction.
  - Un exemple pour comprendre:

---

    - ✓ L'enseignant qui trace au tableau un segment de 10 cm, mais qui en réalité en fait 100.
    - ✓ Situation qui n'est pas naturelle et qui nécessite une attention particulière. (Pas évident pour les enseignants)



- La notion de besoin éducatif particulier

- Myopie.
- Besoin de bien comprendre la consigne pour réaliser la tâche

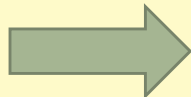
- La notion d'adaptation

- Lunettes.
  - Faire Reformuler, Référent imagé ( verbe d'action)
-

# ***Dans ce que tu ne comprends pas, qu'est ce que tu comprends !***

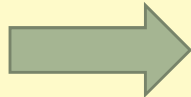
---

*Enseignant :*



*Doit faire l'effort de faire émerger les savoirs des élèves.*

*Elève Segpa:*



*Croit souvent ne pas comprendre au premier abord !  
Obj : Décomplexer les élèves face aux réponses  
partielles*

# Réunion : Lundi 19 Février 2018

- Rappel en Amont (le jeudi 15 février) de la tenue de la réunion le lundi 19 février.

The screenshot shows an email client interface. On the left, there is a sidebar with folders: 'Reçus (12)', 'Envoyés', 'Brouillons', 'Corbeille (3)', and 'Archives'. Below the folders is a button labeled 'Ajouter un dossier'. The main content area displays an email with the subject 'Prochaine rencontre Projet supports pédagogiques.' and participants 'Enseignants Collège Verlaine', 'PETIT MARIE BENEDICTE', and others. The email is dated '15 février 2018' and is from 'GUEBLI BOUALEM'. The body of the email contains the following text: 'Bonjour à toutes et à tous, Pour rappel la prochaine réunion autour de la mutualisation des supports et pratiques pédagogiques est prévue ce lundi 19/02 à 12h30 en salle 201(ou 200). Afin de lancer véritablement le projet, nous vous invitons à déposer sur l'ENT vos supports d'activités qui permettront d'enrichir nos différentes pratiques. Nous joignons à nouveau le document de présentation avec les modalités de connexion à KWARTZ Très bonne fin de semaine à toutes et à tous. Karl et Boualem.' At the bottom, there is a PDF attachment titled 'Présentation Rencontre 1. Mardi 23 janvier 2018.pdf' with a size of 500.6 ko.

## Présents :

Aurélie Magnin : SVT (5ème Eris)

Aurélie Gillet : Sciences Physiques ( 4ème

Majoris)

Valentin Van Assche :Anglais (5ème Eris).

Jérôme Dénoual : SVT (4ème Majoris)

Karl Lefebvre : PP 5ème Eris

Boualem Guebli : PP 4ème Majoris

## ACTIVITE N°1 : LES ORGANES DU SYSTEME DIGESTIF

### VIDÉO

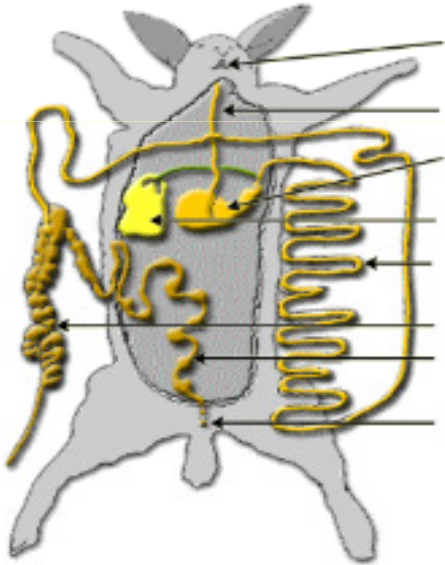
Compétence : sélectionner les infos dans une vidéo

Q1 : Quel est l'animal disséqué dans la vidéo ? .....

Q2 : Complète le tableau :

Organes	Aspect des aliments

Q3 : **Légendez** le schéma. **Flécher** en rouge le trajet des aliments. Dessiner les différents aspects de la nourriture dans le tube digestif.



Titre : .....

Remarques : Le lapin est un rongeur (vertébrés, mammifères) herbivore. Il est doté d'un caecum de taille importante car il est rempli de bactéries facilitant la digestion des fibres alimentaires, que les sucs digestifs ne peuvent digérer.

## Réflexion autour d'un document de travail déposé par Mme Magnin.

I. *Aurélié Magnin nous a présenté le document sur lequel elle a travaillé avec les difficultés qui se sont présentées à elle.*

Projection d'une vidéo sur la dissection du lapin et les organes du système digestif.

Constat : Les élèves n'ont pas su, ou voulu répondre aux différentes questions (ensuite dispersion, gestion de classe difficile).

1<sup>ère</sup> réflexion : Focus sur la Question 3 :

- 3 consignes différentes dans une seule question.

Proposition : *Travailler la question pour avoir une consigne unique qui pourra être comprise de tous.*

## ACTIVITE N°1 : LES ORGANES DU SYSTEME DIGESTIF

VIDÉO

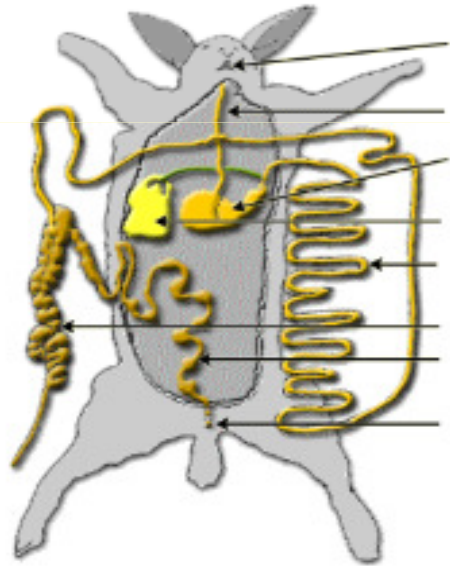
Compétence : sélectionner les infos dans une vidéo

Q1 : Quel est l'animal disséqué dans la vidéo ? .....

Q2 : Complète le tableau :

Organes	Aspect des aliments

Q3 : Légendez le schéma. Flécher en rouge le trajet des aliments. Dessiner les différents aspects de la nourriture dans le tube digestif.



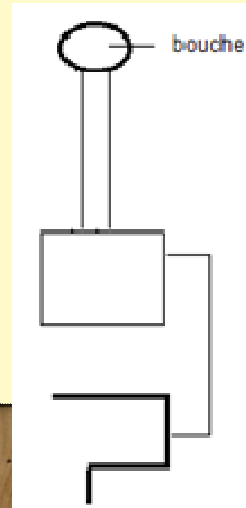
Titre : .....

Remarques : Le lapin est un rongeur (vertébrés, mammifères) herbivore. Il est doté d'un cœcum de taille importante car il est rempli de bactéries facilitant la digestion des fibres alimentaires, que les sucs digestifs ne peuvent digérer.

Q2 : Tableau des organes (8 organes à restituer après quelques minutes de vidéo). *Les difficultés de mémorisation des élèves vont rapidement les décourager et les faire abandonner.*

Proposition pour répondre à ces difficultés mnésiques : Utilisation du Logiciel Ed Puzzle. (Possibilité d'incruster les questions au fur et à mesure de la vidéo).

- Question de la catégorisation ( activité scolaire par excellence, mais extrêmement difficile pour les élèves de Segpa.
- Question du schéma : Trop difficile ( gestion de l'espace ; compréhension du sens ; passer de 3 à 2 dimensions ; légender ne va pas de soi .....
- Proposition : **Faire un schéma plus simple qui permettra une compression du circuit des aliments.**



## ACTIVITE N°1 : LES ORGANES DU SYSTÈME DIGESTIF

VIDÉO

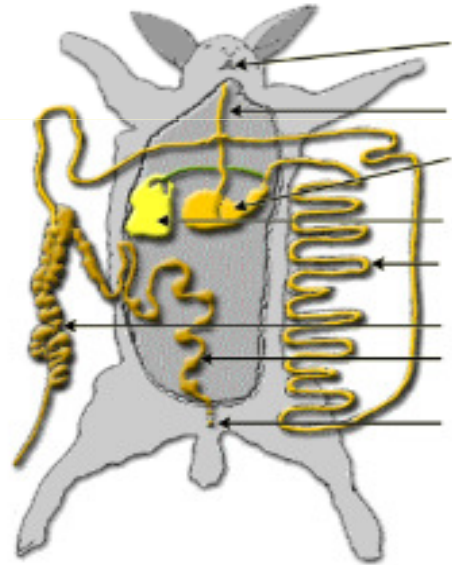
Compétence : sélectionner les infos dans une vidéo

Q1 : Quel est l'animal disséqué dans la vidéo ? .....

Q2 : Complète le tableau :

Organes	Aspect des aliments

Q3 : Légendez le schéma. Flécher en rouge le trajet des aliments. Dessiner les différents aspects de la nourriture dans le tube digestif.



Titre : .....

Remarques : Le lapin est un rongeur (vertébrés, mammifères) herbivore. Il est doté d'un cœcum de taille importante car il est rempli de bactéries facilitant la digestion des fibres alimentaires, que les sucs digestifs ne peuvent digérer.

- Question des adaptations :
- Question de la différenciation : activité identique pour tous
- Question du vocabulaire: (Remarques)

Proposer les questions une par une pour :

- Aider à la planification des élèves.
- Pour éliminer la part anxiogène du document.

## Réflexion sur la gestion de classe : Question de la ritualisation des séances

### Présentation du double axe Oral – Ecrit / Collectif - Individuel

