



HAL
open science

La pédagogie de projet au service des élèves à besoins éducatifs particuliers

Noémie Courtais Maury

► **To cite this version:**

Noémie Courtais Maury. La pédagogie de projet au service des élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. 2019. dumas-02923554

HAL Id: dumas-02923554

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02923554>

Submitted on 27 Aug 2020

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 : Unité d'enseignement

SESSION 2019

LA PEDAGOGIE DE PROJET AU SERVICE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

En quoi une pédagogie de projet peut-elle aider mes élèves à besoins éducatifs particuliers à entrer dans les apprentissages par une motivation autodéterminée ?

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : MILLAT
ELISABETH**

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : MAURY NOEMIE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : COURTAIS

Table des matières

Introduction.....	1
1. L'émergence du projet – Pourquoi travailler en pédagogie de projet ?	3
Le contexte, les élèves.....	3
Le climat général	3
Observations générales en situation de classe	4
Posture des élèves de l'UEE	4
Le prescrit spécialisé.....	10
Contextualiser pour donner du sens	10
Le numérique au service des élèves à besoins éducatifs particuliers	11
L'individualisation des apprentissages	11
La place de l'erreur.....	12
La valorisation et le travail sur l'estime de soi	13
Le prescrit institutionnel	13
Le socle commun des connaissances et des compétences	13
L'enseignement du français dans les programmes	14
Les référentiels de compétences de l'enseignant.....	15
La préparation à l'entrée dans le monde professionnel	15
2. La pédagogie de projet	16
Définitions	16
Mise en place.....	17
L'établissement des règles et d'un climat coopératif	19
Le rôle de l'enseignant	19
La pédagogie de projet au service des élèves à besoins éducatifs particuliers	19
Apports de la pédagogie de projet pour donner du sens aux apprentissages.....	19
Apports de la pédagogie de projet pour travailler avec le numérique	21
Apports de la pédagogie de projet pour l'individualisation.....	22
Apports de la pédagogie de projet pour relativiser la notion d'erreur.....	23
Apports de la pédagogie de projet pour améliorer l'estime de soi	23
La pédagogie de projet a-t-elle conduit à une motivation autodéterminée de mes élèves ?	24
Difficultés et limites.....	25
Conclusion	25

Introduction

Ces dernières années, plusieurs initiatives ont permis des avancées majeures, afin de favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap. C'est notamment le cas de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, dont l'extrait ci-dessous me semble essentiel :

L'éducation est la première priorité nationale. (...) Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Document 1 : Extrait de l'article 2 de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République

L'objectif est d'aller, grâce à des parcours de scolarisation individualisés rédigés en fonction des besoins des élèves, vers une école toujours plus inclusive.

C'est dans cette optique d'égalité des chances que les unités d'enseignement externalisées ont vu le jour. Si elles existent depuis maintenant plusieurs années, elles se sont vues multipliées à la suite d'une mesure annoncée lors de la conférence nationale du handicap de 2014 en faveur de l'inclusion scolaire et devraient doubler d'ici 2020, selon le vœu émis par le ministre, Monsieur Jean-Michel Blanquer et le plan « ensemble pour l'École inclusive ».

Ces unités d'enseignement externalisées (UEE) ont plusieurs objectifs. Ceux-ci se retrouvent dans l'instruction n°DGCS/3B/2016/207 du 23 juin 2016, relative au cahier des charges des unités d'enseignement externalisées des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESMS) et sont les suivants :

- une diversification du panel de l'offre de scolarisation et une plus grande fluidité dans les parcours de formation proposée aux élèves en situation de handicap.
- Un accroissement du nombre d'heures de scolarisation des élèves accueillis en ESMS.
- l'affirmation d'un enseignement adapté, tenant compte des besoins d'accompagnement des élèves, en référence aux programmes de l'éducation nationale et permettant d'assurer les apprentissages scolaires et le développement de l'autonomie et de la socialisation.
- un enseignement professionnel intégrant l'initiation et la première formation professionnelle.
- une intensification de la coopération entre l'éducation nationale et le secteur médico-social au bénéfice des enfants accompagnés.

Document 2 : Instruction n°DGCS/3B/2016/207 du 23 juin 2016, relative au cahier des charges des unités ESMS

L'UEE du collège Debussy de Courrières, dans laquelle j'exerce, s'est créée à la suite de cette instruction. Il s'agissait d'une unité d'enseignement déjà présente au sein de l'institut médico-

social, transférée en collège. Elle en est aujourd'hui à sa troisième année de fonctionnement.

Il s'agit de ma première année sur ce type de poste, ayant été auparavant sur un poste de coordonnatrice ULIS en école élémentaire.

L'aspect inclusif de l'UEE est en adéquation avec mes objectifs d'évolution professionnelle et les valeurs personnelles qui sont les miennes. Ce sont d'ailleurs ces valeurs qui m'ont amenée à passer mon concours de professeur des écoles en 2016, à la suite d'une reconversion professionnelle.

Il est important de noter que cette nouvelle organisation, suscitée par le transfert d'unité, d'un milieu cloisonné à ouvert, a soulevé un bon nombre de questions ; que ce soit au sujet de l'inclusion scolaire à proprement parler, mais aussi l'évolution des pratiques professionnelles et le bien-être des élèves, des adolescents en pleine construction identitaire.

A travers ce dossier, c'est notamment sur ce bien-être et sur l'engagement de mes élèves que j'ai souhaité réfléchir.

En effet, comme développé dans ma première partie, qui reprend l'émergence du projet, j'ai remarqué que beaucoup de ceux-ci étaient passifs face aux apprentissages, n'en facilitant pas l'accès. J'ai donc mené une réflexion sur ce sujet, en m'interrogeant sur ce qui pourrait les conduire à se motiver à entrer dans les tâches scolaires. Je me suis arrêtée sur la pédagogie de projet comme moteur, avec la question suivante :

En quoi une pédagogie du projet peut-elle aider mes élèves à besoins éducatifs particuliers à entrer dans les apprentissages par une motivation autodéterminée ?

Ma deuxième partie reprendra la mise en place d'outils ou d'adaptations en lien à mon questionnement et à l'apport de la pédagogie de projet pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

1. L'émergence du projet – Pourquoi travailler en pédagogie de projet ?

Le contexte, les élèves

Le contexte de l'UEE

L'UEE du collège Debussy accueille 24 adolescents du pôle enfance de la Gohelle, répartis en deux groupes d'âge : les 12-14 ans ainsi que les 14-16 ans et présents à l'UEE à hauteur de 12h par semaine pour chaque groupe.

L'accueil des élèves au sein de l'UEE se fait en cohérence au projet personnalisé de scolarisation de chacun. Le public reçu présente des déficiences légères à moyennes et montre une appétence scolaire et un comportement adapté à une scolarisation en classe externalisée.

Le climat général

C'est avec une réelle volonté inclusive que le dispositif UEE évolue au sein du collège Debussy. Cependant, et malgré les efforts des acteurs locaux et de l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire qui gravite autour de celle-ci, l'équilibre reste encore fragile. Notamment à cause d'une « culture scolaire », héritière de l'histoire de la construction de l'école en France et d'une méconnaissance du handicap qui amène une défiance. Jean-Yves LE CAPITAINE, dans son article *Le défi de l'externalisation d'une unité d'enseignement* souligne largement ce point, évoquant notamment un « mur de verre » qui place les élèves en situation de handicap dans une position particulière :

L'inclusion est en effet un défi, et même un sport de combat, tant ces évolutions vont contre la force des idées préconçues, des habitudes de pensée et d'action, des organisations en place, etc. On parle du plafond de verre en ce qui concerne l'accès des femmes à l'égalité dans la société. Par analogie, ici, on peut parler du mur de verre qui sépare encore les enfants en situation de handicap d'avec les enfants qui ne rencontrent pas de situation de handicap.

Document 3 : Extrait de l'article Le défi de l'externalisation d'une unité d'enseignement, Jean-Yves LE CAPITAINE

Ce « mur de verre », évoqué par l'écrivain, se ressent de façon quotidienne chez l'ensemble des acteurs de l'institution, qui doivent trouver leur place :

- ✓ Difficulté pour l'enseignant de l'UEE à faire partie d'une équipe lorsqu'il gravite entre deux pôles (l'Education Nationale qui l'emploie et l'ESMS dont il dépend).
- ✓ Difficulté pour les élèves de se construire un environnement stable et sécurisant, alors qu'ils oscillent continuellement entre deux structures. J'en veux pour exemple **Lucas**,

14 ans. Alors que je revenais avec lui sur un comportement violent envers d'autres jeunes de l'établissement médico-social lors d'un entretien, il m'avait tenu les propos suivants :

« Quoi ? C'est pas grave ! Quand je suis au collège, je suis un enfant normal, je me tiens bien. Quand je suis à l'IME, je suis au zoo, je fais l'animal. »

Document 4 : Extrait d'une prise de notes, relative à l'établissement du PPI et des besoins de Lucas

- ✓ Difficulté pour certains collègues, notamment au collège, de comprendre les tenants et les aboutissants de l'inclusion scolaire et le rôle qui est attendu d'eux. D'autant que les élèves de l'UEE ne « dépendent » pas du collège.

Et c'est dans ce contexte bien particulier que je dois tenir mon rôle de personne ressource, mais aussi, et surtout, mon rôle d'enseignante (avant même de celui d'enseignante spécialisée) : amener l'ensemble des élèves à entrer dans les apprentissages. Le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, rappelle bien ce point, expliquant que :

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale.

Document 5 : Extrait du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Observations générales en situation de classe

Posture des élèves de l'UEE

Lors de ma prise de fonction, je me suis retrouvée face à des élèves soucieux de bien faire, très peu dans l'opposition, qui ne contredisent que peu l'adulte, malgré la période de l'adolescence qui voudrait cela. Ma principale surprise fut la passivité dont pouvait faire preuve certains jeunes avec lesquels j'interagissais. Celle-ci se ressentait aussi bien face à des tâches scolaires, que lors de temps plus informels (par exemple un choix à faire lors d'une sortie).

Le plus souvent, cette passivité n'empêchait pas l'élève de faire l'activité demandée, mais force est de constater que lorsque la tâche était faite, c'était par mimétisme et avec un détachement certain, sans recherche de sens ou d'implication directe.

En prenant le temps d'observer les élèves qui étaient principalement concernés par cette passivité, j'ai pu relever trois raisons principales, la première étant **le manque d'autonomie**.

L'autonomie

Je vais prendre deux situations de classe observées, où l'autonomie fut un réel frein pour entrer dans les apprentissages.

La première situation s'est déroulée la première semaine après ma reprise d'activité. Nous faisons avec un groupe d'élèves une activité de tri, pour travailler la discrimination visuelle, mais aussi pour que je puisse justement observer la facilité ou non de chacun à entrer dans l'activité, sans l'aide de l'adulte. Les élèves devaient trier les étiquettes selon les critères suivants : lettre, chiffre, symbole. Après explication orale de la consigne, reformulation, exemple et support écrit pour que les élèves l'aient à portée de main, les élèves devaient se lancer, de manière individuelle, dans l'activité. Mon groupe de 4 élèves commence à faire l'activité, sauf **Thomas**. Il observe ses camarades et attend. Je lui demande s'il a compris la consigne, ce à quoi il me répond par l'affirmative mais m'explique ne pas savoir par quelle étiquette commencer. Je lui ôte donc plusieurs étiquettes, pour lui laisser un choix restreint. Il en positionne une, je m'éloigne. Il en repositionne une deuxième, seulement à partir du moment où il me voit de nouveau m'approcher de lui. Il m'est nécessaire de m'asseoir à côté de lui pour qu'il continue l'activité. Outre cette situation, je vais rapidement constater que Thomas a continuellement besoin de l'adulte pour entrer et faire une tâche, que ce soit d'un point de vue scolaire, éducatif, ou social. Le besoin d'acquérir de l'autonomie dans les apprentissages apparaît d'ailleurs dans son projet individualisé.

Le second exemple concerne **Julie H**. Lors d'un travail à réaliser de manière individuelle, j'ai demandé aux élèves de continuer à travailler sur une feuille à carreaux, déjà utilisée précédemment dans la journée. Or, après plusieurs minutes de travail, j'ai constaté que Julie n'entrait pas dans l'activité. Lorsque je lui ai demandé si elle rencontrait des difficultés, elle m'a dit qu'elle ne pouvait pas faire l'activité en question, car elle n'avait plus de place sur sa feuille. De la même manière, elle peut se sentir perdue, si elle doit travailler avec un matériel précis, qu'elle n'a pas à disposition ou qui ne fonctionne plus (un tube de colle vide, une règle oubliée, etc.). Pourtant, les élèves savent que du matériel de secours est à disposition, des feuilles sont en accès et ils peuvent se déplacer librement pour se servir.

On remarque bien la problématique que peut entraîner un manque d'autonomie de la part des élèves, que ce soit en lien à l'autonomie dans les apprentissages, comme dans mon premier

exemple, ou l'autonomie dans la vie scolaire, comme le second.

Et quand bien même si, cette autonomie permettrait en effet à nos élèves de s'investir dans leurs apprentissages, il ne faut pas s'attendre à ce que cela vienne d'eux-mêmes, de manière innée, comme le souligne Philippe MEIRIEU, dans son article *La formation à l'autonomie*, présent sur le site internet www.meirieu.com :

Nous devons partir du présupposé que tous nos élèves peuvent être autonomes, mais qu'ils ne le sont pas encore - que, peut-être, ils ne le seront jamais complètement - mais que c'est à nous, dans nos classes, d'inventer des dispositifs qui développent chez eux des capacités qui contribueront à construire leur autonomie.

Document 6 : Extrait de l'article *La formation à l'autonomie*, Philippe MEIRIEU

La seconde raison qui, selon moi, pousse certains élèves à une certaine passivité est la sensation de **ne pas être assez compétents pour être légitimes**.

Le sentiment de compétence

Dans son ouvrage, *Apprendre ! Oui mais comment*, initialement paru en 2016 et réédité en 2017, Philippe MEIRIEU indique que « *ce qui mobilise un élève, l'engage dans un apprentissage, lui permet d'en assumer les difficultés, c'est le désir de savoir et la volonté de connaître.* »

Cet extrait m'a amenée à me poser une question : pourquoi certains élèves de mes groupes restaient passifs et démobilisés, alors qu'ils semblaient avoir la volonté et l'envie de savoir ?

C'est par exemple le cas d'**Ilona**, jeune fille de mon groupe 12-14ans. Ilona se montre intéressée par les apprentissages mis en place et entre dans les activités sans rechigner. Elle aime être un élément moteur pour le groupe et se place en tutrice facilement. Elle cherche bien souvent l'aval de l'adulte et va mettre en place des stratégies pour répondre aux attentes de celui-ci. Pourtant, bien souvent, une fois l'activité en route, elle va stopper sa progression et ne pas aller au bout de ce qui est attendu. Elle va se distraire très rapidement (alors qu'elle a les capacités d'un temps de concentration plus important), le moindre détail lui permettant de « prendre la fuite ». Lors d'un entretien avec elle, elle m'a indiqué ne pas terminer les tâches demandées, car elle sait que de toute manière, elle n'est pas capable d'aller au bout de celles-ci, car je cite, « elle n'est pas assez intelligente ».

On retrouve également ce besoin d'améliorer son sentiment de compétence chez **Noah**, du groupe des 14-16ans. Lui n'exprime pas ce manque de confiance en ses capacités comme Ilona, il les surestime volontairement. Lorsqu'il se sent en difficulté sur une activité, il va dire

que celle-ci est trop facile et va refuser de la faire pour cette raison. Il évite ainsi de s'exposer et de montrer aux autres ses difficultés. Il va facilement se moquer des autres, pour atténuer ses propres craintes. Ce comportement l'isole du groupe.

A noter que les deux élèves évoqués précédemment ont des situations familiales compliquées et difficiles à vivre au quotidien.

S. Boimare, dans son livre *Ces enfants empêchés de penser*, apporte une réponse possible à la question initialement posée, en évoquant l'empêchement de penser :

Le point commun des enfants touchés par ce problème est aussi facile à observer qu'à résumer. Ils veulent très certainement savoir autant que les autres, mais ils y mettent une condition : ne pas avoir à se confronter aux exigences et aux contraintes de l'apprentissage, quand elles les mettent face à un questionnement qui nécessite un retour à eux-mêmes, en imposant de faire des liens entre leur monde intérieur et le monde extérieur.

Inutile de chercher très loin la raison de cet évitement. Elle est toute simple : le fait de ne pas savoir et d'avoir à chercher la réponse à une question posée réactive chez ces enfants des inquiétudes excessives et des sentiments contradictoires qui les déstabilisent.

À la source de ces intrusions qui dérèglent et perturbent le travail de la pensée, on voit émerger des craintes archaïques, des peurs infantiles et des préoccupations identitaires. Ces craintes infiltrent et désorganisent le fonctionnement intellectuel, mais elles sont très difficiles à repérer car l'élève les écarte immédiatement et les remplace par des idées d'insuffisance et de toute-puissance.

Document 7 : Extrait du livre *Ces enfants empêchés de penser*, Serge BOISMARE

Toujours selon Serge Boismare, une réponse à cette problématique de l'empêchement de penser serait « *un entraînement quotidien à parler dans le but essentiel d'aider ces enfants à affronter le doute grâce à des échanges avec les autres qui les poussent à débattre et à argumenter sur des questions et des thèmes en lien avec l'apport culturel.* »

Enfin, la dernière raison qui conduit, à mon avis, à la passivité de certains élèves à besoins éducatifs particuliers est leur difficulté à se sentir intégré à la société qui les entoure.

L'appartenance sociale

Erving GOFFMAN, dans son livre *Stigmate, les usages sociaux des handicaps l'évoque ainsi* :

(...) on demande à l'individu stigmatisé de nier le poids de son fardeau et de ne jamais laisser croire qu'à le porter il ait pu devenir différent de nous ; en même temps, on exige qu'il se tienne à une distance telle que nous puissions entretenir sans peine l'image que nous nous faisons de lui. En d'autres termes, on lui conseille de s'accepter et de nous accepter, en remerciement naturel d'une tolérance première que nous ne lui avons jamais

tout à fait accordée. Ainsi, une *acceptation fantôme* est la base d'une *normalité fantôme*.

Document 8 : Extrait du livre *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Erving GOFFMAN

Malgré l'effort quotidien fait pour que nos élèves se sentent bien et intégrés au monde qui les entoure, ceux-ci ont une marque indélébile, soulignée par les moqueries et regards qu'ils vivent quotidiennement et ils ont souvent des propos très durs envers eux-mêmes. Le tout étant marqué par la recherche d'identité liée à leur adolescence et leur situation familiale.

Julie R. est très discrète en cours. Elle est effacée et fait souvent preuve d'une forte passivité. Il est très difficile de la faire prendre part à des activités de groupe. De plus, elle ne prend pas ou très peu d'initiatives.

A contrario, elle est très souvent en conflit avec ses pairs, mais aussi avec son entourage familial.

Lors d'un entretien avec la psychologue, celle-ci m'a expliqué que Julie avait beaucoup de difficultés à trouver sa place, en tant qu'individu, l'adolescence n'aidant pas. La situation familiale n'arrange pas ce mal-être, Julie ayant une sœur jumelle qui n'est pas en situation de handicap et scolarisée dans le même collège, en classe ordinaire. Cette jumelle lui renvoie finalement l'image de ce qu'elle devrait être mais qu'elle n'est pas, et cela, en effet, ne peut être que perturbant pour l'enfant qui le vit.

A l'inverse, **Kelyan** a un besoin permanent d'attention, que ce soit par ses pairs ou les adultes qui l'entourent. Pour se faire, il ne va pas hésiter à avoir des comportements inappropriés (violences verbale ou physique, moqueries, etc.). Cette attitude empêche Kelyan d'entrer dans les apprentissages : les travaux de groupe sont compliqués, le rapport à l'erreur également. Kelyan évoque régulièrement l'envie de sortir d'UEE pour réintégrer une classe ordinaire, expliquant « *qu'il est normal et ne veut pas rester avec ces gogols* ».

Là encore, il s'agit de deux profils différents et pourtant, c'est le manque d'appartenance social qui les entraîne vers une inaccessibilité des savoirs.

Il est de notre devoir, en tant qu'enseignant spécialisé, d'aider nos élèves à trouver leur place dans la société actuelle et de leur faire réaliser, à juste titre, qu'ils sont, comme n'importe quel autre enfant, les citoyens de demain. Cette mission est d'ailleurs un point central de notre travail, comme le rappelle le référentiel des enseignants spécialisés :

L'enseignant spécialisé se doit d'exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire en contribuant à l'élaboration de parcours de formation adaptés visant une bonne

insertion sociale et professionnelle.

Document 9 : Extrait du Référentiel des compétences professionnelles des enseignants spécialisés

Découle donc de mes observations et des analyses faites, que la passivité de certains de mes élèves peut relever principalement de trois critères : l'autonomie, le sentiment de compétence et l'appartenance sociale. Or, des études montrent que ces trois besoins sont essentiels à l'émergence d'une motivation autodéterminée, nécessaire pour le coup, à l'entrée dans les apprentissages.

L'émergence d'une motivation autodéterminée

La théorie de l'autodétermination (TAD), stipule que l'humain, de façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux à savoir le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Selon Deci et Ryan, auteurs de nombreuses études sur ce sujet, les facteurs qui aident à l'intériorisation des motivations (extrinsèque et intrinsèque) tournent autour des figures clés d'un individu, qu'il s'agisse des parents, des professeurs, d'amis, etc. :

Ces trois besoins ne couvrent pas et n'épuisent évidemment pas toutes les sources de motivation de l'humain. Ils sont toutefois, par définition, considérés comme des nutriments dont la satisfaction est essentielle à la croissance psychologique, à l'intégrité et au bien-être de l'humain. On postule qu'ils sont présents chez tous et qu'ils exercent leur action quels que soient les domaines de l'activité humaine, quelles que soient les cultures et quel que soit aussi le stade du développement psychologique.

Il existe une importante démonstration de la relation qui existe entre les besoins fondamentaux, d'une part, et les processus de croissance et d'intégrité, d'autre part. Une grande partie de cette démonstration met en évidence le lien qui existe entre les conditions qui supportent l'autonomie, la compétence et l'affiliation interpersonnelle et le phénomène de la motivation intrinsèque un processus prototype de croissance. On a aussi démontré que les milieux qui favorisent la satisfaction des besoins de base favorisent aussi une meilleure intériorisation et une meilleure intégration des pratiques culturelles, ce qui confirme le lien entre la satisfaction des besoins et l'intégrité de la personne. La théorie de l'autodétermination montre aussi le lien qui existe entre les besoins fondamentaux et le bien-être ou l'eudémonie. En effet, les conditions qui contribuent à l'autonomie, à la compétence et aux relations à autrui non seulement stimulent la motivation intrinsèque et les processus d'intégration, mais elles exercent un impact direct sur la santé physique et psychologique des personnes.

Document 10 : selon la Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002)

Je me suis donc appuyée sur cette théorie de l'autodétermination, pour réfléchir à comment faire entrer mes élèves dans les apprentissages, tout en répondant à leurs besoins.

Il me fallait trouver un processus d'apprentissage qui permette de faciliter l'intériorisation et l'appropriation autodéterminée des comportements, par un soutien à l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. C'est avec ce postulat en tête que j'ai voulu voir si la pédagogie de projet pouvait aider à faire entrer mes élèves dans les apprentissages et si tel était le cas, grâce à quels leviers.

A noter qu'en plus de prendre en compte mes observations à propos des élèves et ma situation classe, je me devais de tenir compte du prescrit spécialisé.

Le prescrit spécialisé

Quel que soit les besoins des élèves, nous retrouvons de manière récurrente, notamment dans les préconisations d'adaptations scolaires ou lors des échanges avec les partenaires (éducateurs, orthophonistes, ergothérapeutes, etc.) :

- le recours à l'enseignement explicite et au numérique comme points d'appui.
- la nécessité d'individualiser les savoirs.
- la dédramatisation de l'erreur
- la valorisation de l'estime et la confiance de/en soi.

Il était donc important pour moi de travailler ces différents points par la réponse que j'allais apporter à ma problématique. J'ai donc désiré m'assurer que la pédagogie de projet répondait à l'ensemble de ces « prérequis ».

Contextualiser pour donner du sens

Les élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment ceux qui ont des difficultés en lien à des troubles cognitifs, ont beaucoup de mal à conceptualiser des savoirs et à transférer ceux-ci. Passer par le concret, par des situations motivantes, comprises des élèves, en rapport à leurs intérêts et leur propre culture, ne peut qu'aider chacun dans sa quête de sens. Britt-Mari BARTH, dans son ouvrage *Elève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux apprentissages*, évoque ce point, précisant qu'il s'agit d'une condition pour favoriser la co-construction de sens :

(...) La deuxième condition consiste à exprimer le sens dans des formes concrètes. Elle souligne l'importance d'exprimer le savoir abstrait dans une forme accessible aux élèves. L'enseignant doit donc transformer un contenu abstrait (une définition, une règle), en une forme plus concrète, une mise en situation. En quelque sorte, il s'agit d'organiser des rencontres avec le savoir dans des formes plus vivantes qu'une explication orale ou écrite.

Document 11 : Extrait de l'ouvrage *Elève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux apprentissages*, de Britt-Mary BARTH

Comme nous le verrons dans la seconde partie, le choix des projets à travailler dans l'année ont été finement réfléchis, pour répondre à cette recherche de sens par la contextualisation.

Le numérique au service des élèves à besoins éducatifs particuliers

L'arrivée du numérique amène de nouvelles alternatives de travail pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et peut permettre d'entrer et s'intéresser aux apprentissages par un autre biais.

Mon public d'adolescents ayant un attrait fort et marqué pour tout ce qui touche au numérique, il me paraissait évident de travailler avec l'outil, tout en gardant en tête qu'il est nécessaire d'employer celui-ci à bon escient, en lien à des objectifs pédagogiques précis. J'ai noté en intérêt principal que le numérique peut répondre à des besoins qui touchent à l'autonomie ou la motivation, deux leitmotivs analysés dans ce dossier. Ce point est d'ailleurs souligné dans le document intitulé « Utiliser le numérique auprès d'élèves en situation de handicap », rédigé par la circonscription ASH de la Somme :

Attention, motivation, concentration : l'usage du numérique aide à dédramatiser certaines situations d'apprentissages parfois perçues négativement par les élèves (approche ludique). Concernant le blog, la mise en ligne des textes permet une valorisation du travail. La fonction « commentaire » donne la possibilité de retours positifs qui restaure l'estime de soi. Le numérique permet à certains élèves de se centrer sur une tâche. Leur capacité de concentration est beaucoup plus importante face à l'ordinateur ou la tablette. Ils comprennent et intègrent le caractère inflexible de l'outil et ne prennent pas le risque de rivaliser avec lui. Ils sont capables d'être attentifs et de rester concentrés sur une tâche compliquée et multiple. De même, l'usage de l'outil numérique facilite les interactions entre pairs.

Autonomie : le numérique permet à l'élève de donner du sens aux apprentissages dans la mesure où il est acteur de son projet. L'usage de plus en plus maîtrisé de l'outil permet à l'élève de devenir plus autonome. Une autonomie qui se développe grâce aux capacités de stockage de la machine. Celles-ci viennent compenser d'éventuels oublis et ainsi soulager la mémoire de travail, en permettant à l'élève de se concentrer sur la tâche demandée. De plus, son utilisation facilite le soulagement de certaines exigences liées à la tâche (graphisme...). Par ailleurs, l'ordinateur permet de développer sa mémoire procédurale et l'aide à organiser sa pensée à l'image de l'arborescence informatique.

Document 12 : Extrait de la fiche pratique « Utiliser le numérique auprès d'élèves en situation de handicap », circonscription ASH de la Somme

L'individualisation des apprentissages

L'hétérogénéité des profils présents au sein des deux groupes nécessite une individualisation

des apprentissages, pour répondre de manière optimale aux besoins de chacun. Il est cependant nécessaire, et là est tout le paradoxe, que l'élève évolue au sein d'un collectif, d'un groupe, pour construire sa propre identité. Ce point de réflexion a été réfléchi en équipe et apparaît dans le projet groupe de l'établissement :

Individualisation et vie de groupe

Chaque élève bénéficie d'un emploi du temps individualisé et d'un projet individuel, élaborés en début d'année par les enseignants et les éducateurs, en fonction des besoins de chacun. Les objectifs visés sont travaillés au sein de groupes variés au cours de la journée. La différenciation et les adaptations se feront par des supports et des outils variés. Les plans de travail sont individualisés en fonction de l'évolution dans les apprentissages et du rythme de travail. Les ceintures de travail permettent à chacun de mesurer les progrès et de se repérer dans le référentiel de compétences. Elles facilitent la mise en place de remédiations par l'enseignante.

Le tout s'agence dans un dispositif où règne un climat de coopération et où des temps collectifs et de projets permettent de rythmer la vie du groupe et d'amener les élèves à des conflits socio-cognitifs.

Document 13 : extrait du projet groupe de l'établissement

La place de l'erreur

Souffrant souvent de leurs années dans des classes ordinaires, où une compétition implicite peut se mettre en place avec d'autres camarades, la relation à l'erreur reste fragile pour nos élèves à besoins éducatifs particuliers. J'en ai, par exemple, l'illustration avec **Lucas**, 14 ans, dont je mets un extrait de PPI ci-dessous, rédigé à la suite d'un entretien avec l'éducatrice, la psychologue et les parents du jeune homme :

Lucas est vif et désireux d'apprendre. Il entre facilement en communication avec les adultes et ses pairs et est motivé par les tâches à réaliser, scolaires ou non. Il se passionne par le sport (il joue au football et voudrait en faire son projet professionnel) et la compétition. Les travaux coopératifs restent encore compliqués, Lucas voulant souvent « faire mieux que les autres ».

Il s'exprime de manière intelligible et fait facilement preuve d'humour ou de second degré.

Ses difficultés scolaires sont difficiles à accepter pour lui, provoquant une réelle angoisse. Il peut, dans une situation évaluative, se sentir rapidement sous pression, par peur de l'échec. Cela est lié à un rapport à l'erreur conflictuel et Lucas est souvent prêt à vouloir le dernier mot, même s'il sait avoir tort (il ne va pas hésiter à demander à l'adulte de se justifier).

Lucas est content de sa scolarisation en UEE, il s'y sent plus à sa place qu'en UE. Il a parfois des propos très durs envers ses camarades d'institut. Il ne s'estime pas « comme eux » et voudrait tout mettre en œuvre pour repartir dans l'ordinaire. Sa famille aimerait également que des inclusions soient mises en place pour lui.

Document 14 : extrait du PPI de Lucas, année 2018/2019, groupe 14-16ans

Cet extrait de PPI, couplé aux autres observations, m'a permis de dégager un besoin essentiel

de l'élève qui est le **besoin d'évoluer dans sa relation à l'erreur, pour atténuer ses angoisses liées au sentiment d'échec et de ce fait améliorer son sentiment de compétence.**

Des besoins similaires étant présents chez d'autres élèves de mon groupe, il m'était nécessaire de travailler sur la représentation de l'erreur et passer par la pédagogie de projet pour y parvenir me paraissait un choix judicieux.

La valorisation et le travail sur l'estime de soi

Les félicitations et incitations de l'enseignant sont certes précieuses mais de peu d'effet quand elles se heurtent au regard de leurs pairs, à leur propre impuissance quand ils se retrouvent en échec face à une tâche à accomplir ou confrontés à la réussite de leurs pairs. Face à tous ces freins, le travail de groupe et en particulier l'entraide et le travail collaboratif se sont révélés une aide précieuse et un outil efficace pour les dépasser. Là encore, ce point sera illustré dans la seconde partie de ce dossier.

Enfin, avant de m'assurer pouvoir travailler par pédagogie de projet pour essayer d'amener mes élèves à entrer dans les apprentissages, je me suis assurée que cela était en cohérence avec les différents éléments du prescrit institutionnel.

Le prescrit institutionnel

Le socle commun des connaissances et des compétences

Lors de la rédaction de mes projets pédagogiques annuels et la réflexion sur les travaux qui allaient être mis en place, la première chose sur laquelle je me suis penchée est la mise en lien au socle commun. Il fallait m'assurer que les projets travaillés répondent aux exigences institutionnelles et à l'ambition du socle, dont le but est le principe même de l'inclusion : *« contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible. »* Voici un extrait d'un de mes projets pédagogiques (la création d'un stop-motion) et les compétences travaillées en lien au socle :



Document 15 : extrait du projet pédagogique « Création d'un stop-motion », année 2018/2019/groupe 12-14 ans

Le travail par projet est notamment explicité dans le domaine 3 du socle commun qui précise que « l'élève [doit savoir] prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte. »

L'enseignement du français dans les programmes

Si les projets choisis touchent à plusieurs domaines et compétences, il était primordial pour moi qu'ils mettent en exergue les compétences liées au français, notamment les compétences langagières ou en lien à l'étude de la langue, qui vont être, comme le rappellent les programmes, des compétences à consolider « pour communiquer et vivre en société, pour structurer chacun dans sa relation au monde et participer à la construction de soi ».

La pédagogie de projet, de par son fonctionnement, répond à de nombreuses compétences, cycles 2 et 3 confondus, qu'il s'agisse par exemple :

- En cycle 2, de « respecter des règles organisant les échanges » ; « prendre conscience et tenir compte des enjeux » ; « savoir lire pour découvrir ou valider des informations sur... » , « mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive: d'abord guidée, puis autonome) », etc.
- En cycle 3, d' « exercer une vigilance critique par rapport au langage écouté », « organiser et structurer le propos selon le genre de discours », « mettre en œuvre (de

manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles », etc.

Les référentiels de compétences de l'enseignant

La capacité à « *mettre en œuvre notre fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et conscientisées* » fait partie des compétences attendues de tout enseignant et notamment de l'enseignant spécialisé telles qu'on peut les trouver dans les référentiels :

2. Exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire...

Formes d'intervention	Liens avec le référentiel de compétences du professorat
en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et conscientisées	3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage 4. Prendre en compte la diversité des élèves 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation 9. Intégrer les éléments de la culture numérique 14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Document 16 : extrait du document *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé associé au référentiel des métiers du professorat*, de Bénédicte Dubois, IFP Nord Pas de Calais- février 2017

La préparation à l'entrée dans le monde professionnel

Enfin, j'avais pour volonté que ces projets soient en lien à la professionnalisation des jeunes, à la fois pour répondre à la démarche « de développement professionnel » indiquée ci-dessus, mais aussi en lien au projet de scolarisation des jeunes en situation de handicap, qui comme les élèves lambda du même âge, doivent se préparer à la poursuite scolaire ou l'insertion professionnelle.

Je souhaitais, au travers des projets proposés, offrir aux groupes une mise en contact directe avec le monde du travail, par le biais de visites de structures, ou d'échanges avec les professionnels. De plus, il me paraissait intéressant de traiter des projets en lien au numérique, outil aujourd'hui indispensable dans le milieu professionnel.

Cette réflexion, nécessaire pour enrichir les représentations des élèves, répond aux attentes du Parcours Avenir, dont les principaux objectifs sont de permettre aux étudiants de :

- * **comprendre le monde économique et professionnel ainsi que la diversité des métiers et des formations**
- * **développer son sens de l'engagement et de l'initiative**
- * **élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle.**

Il vise ainsi à :

- * Rendre les élèves acteurs dans la construction de leur projet d'orientation afin qu'ils aient une meilleure visibilité des procédures, des filières de formation et des choix d'orientation possibles ;
- * Approfondir leur connaissance de l'ensemble des métiers (y compris les métiers émergents) ;
- * Renforcer le dialogue au sein de la communauté éducative et faire de l'orientation un objet de travail commun dans la conception du parcours et l'élaboration de projets transdisciplinaires ;
- * Mieux connaître le tissu économique local en développant des partenariats avec l'ensemble de la société civile pour une meilleure information des élèves.
- * Faciliter et développer les échanges entre l'Ecole et les acteurs du monde économique par des conventions locales pour délivrer aux élèves l'information la plus adaptée à leurs besoins.

Document 17 : extrait de la fiche Eduscol *Le parcours avenir*

C'est donc avec l'ensemble de ces prescrits institutionnels en tête que j'ai cherché à savoir si la pédagogie de projet, en lien avec les différents points du prescrit spécialisé cités ci-dessus, répondait aux difficultés que j'ai pu rencontrer en classe concernant la passivité de mes élèves et de ce fait, était une réponse adaptée à une problématique liée aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

2. La pédagogie de projet

Définitions

Philippe PERRENOUD, dans son ouvrage *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* définit la pédagogie de projet de la manière suivante :

Une démarche de projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe, qui s'oriente vers une production concrète, qui induit un ensemble de tâche dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.), qui favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie).

Document 18 : extrait de l'ouvrage *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* de Philippe PERRENOUD

Ici, je n'ai pas pour but de travailler la pédagogie de projet pour habituer les élèves à une gestion de projet, mais surtout pour leur faciliter l'entrée dans les apprentissages par un moyen détourné et les rendre actifs. C'est le point que souligne l'auteur, notamment en rapport aux travaux de Lev VIGOTSKI et à la zone proximale de développement :

Le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des

situations d'apprentissage, pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide.

Document 19 : extrait de l'ouvrage *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* de Philippe PERRENOUD

Il est tout de même nécessaire de préciser que le projet ne se suffit pas à lui-même pour donner du sens aux apprentissages. C'est la manière dont il est mené et les conflits socio-cognitifs qui en découlent qui offrent à l'apprenant le recul nécessaire pour réellement entrer dans le projet. Britt-Mari BARTH évoque ce point dans son livre, *Elève chercheur, enseignant médiateur* :

L'élaboration du sens ne peut donc pas d'abord être individuelle, elle commence dans l'interaction avec les autres, par rapport à un objet commun, et c'est seulement dans un second temps que l'apprenant, une fois confronté à ce va-et-vient collectif, peut intégrer un sens nouveau dans sa propre « structure cognitive ».

Document 20 : extrait de l'ouvrage *Elève chercheur, enseignant médiateur*, de Britt-Mari BARTH

Mise en place

Tâtonnements et choix des projets

Le choix des projets fut un élément très important dans les étapes de préparation, car elle est finalement la base du travail. Il faut réussir à :

Motiver en proposant des tâches capables de mobiliser l'intérêt et l'énergie des élèves. (...) Concevoir des situations motivantes qui permettent de rencontrer les obstacles grâce auxquels on devra apprendre.

Document 21 : extrait de l'ouvrage *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre*, présenté par Philippe MEIRIEU

Définir un projet qui n'interpelle pas les élèves ne facilitera pas l'entrée dans la tâche, bien au contraire.

A noter que l'idéal aurait été de définir le projet directement avec mes élèves, pour que cela viennent d'eux. J'évoque d'ailleurs ce point un peu plus loin dans le dossier, dans le paragraphe concernant *Les difficultés et limites*. Ma situation personnelle et professionnelle (reprise en cours d'année, mi-temps, 2 groupes sur la semaine) font que je n'ai pas fait ce choix cette année. Il me fallait donc trouver des projets qui répondent aux critères évoqués plus haut :

- Qui sont en lien au socle commun, aux programmes et aux référentiels.

- Qui mettent en avant des compétences liées au domaine de la langue, mais aussi au numérique.
- Qui offrent un aspect professionnalisant et aussi des buts concrets.

Deux autres points me paraissaient importants pour orienter le choix des projets :

- M'inclure au projet d'établissement, orienté vers la biodiversité. Et permettre des situations d'apprentissage qui offrent des temps d'éducatif.
- Tenir compte de l'âge des élèves ; public d'adolescents et de leurs centres d'intérêts.



Document 22 : MindMap Réflexion projets pédagogiques, tirée de mon Projet de groupe

Voici finalement les deux projets définis et travaillés sur cette année scolaire :

Groupe 12-14 ans : Création d'un stop-motion à partir d'objets recyclés – Les élèves vont étudier un album de jeunesse sans texte, Mon lion, de Mandanat Sadat. Après avoir inventé l'histoire qui en découle, ils la réaliseront en stop motion, avec l'aide d'objets recyclés. Finalité : présenter ce stop-motion aux autres classes du collège/de l'IME et aux parents, mais aussi à la maternelle du secteur.

Groupe 14-16 ans : Création d'un site internet pour une ressourcerie – Les élèves vont se mettre dans la peau de webmasters, pour créer de A à Z un site internet pour le compte d'une ressourcerie. Finalité : proposer un livrable à l'association (à la suite d'une visite, entretiens et photos > pour création du site), avec médiatisation de la création faite.

Document 23 : Extraits des projets pédagogiques 2018/2019

L'établissement des règles et d'un climat coopératif

Le rôle de l'enseignant

Je me suis longuement questionnée sur la place que je devais occuper lors des temps de projet. Devais-je laisser les élèves entièrement autonomes dans leurs découvertes, leurs échanges et les prises d'informations qui en découlent, comme peuvent le mettre en avant les pédagogies de la découverte, ou me placer comme médiatrice, guide, tout en gardant une certaine distance pour laisser à l'élève sa place de chercheur ?

Après réflexion et lectures récentes, notamment en lien aux neurosciences, j'ai préféré me positionner sur la deuxième option.

Laissés à eux-mêmes, les enfants éprouvent les plus grandes difficultés à découvrir les règles qui gouvernent un domaine, et ils apprennent beaucoup moins bien, voire pas du tout. [La pédagogie de projet] laisse l'étudiant dans l'illusion qu'il maîtrise son sujet, sans jamais lui donner les moyens d'accéder aux concepts profonds de la discipline. (...) Le mieux est une pédagogie qui rende l'étudiant actif, mais qui soit étroitement guidée par l'enseignant.

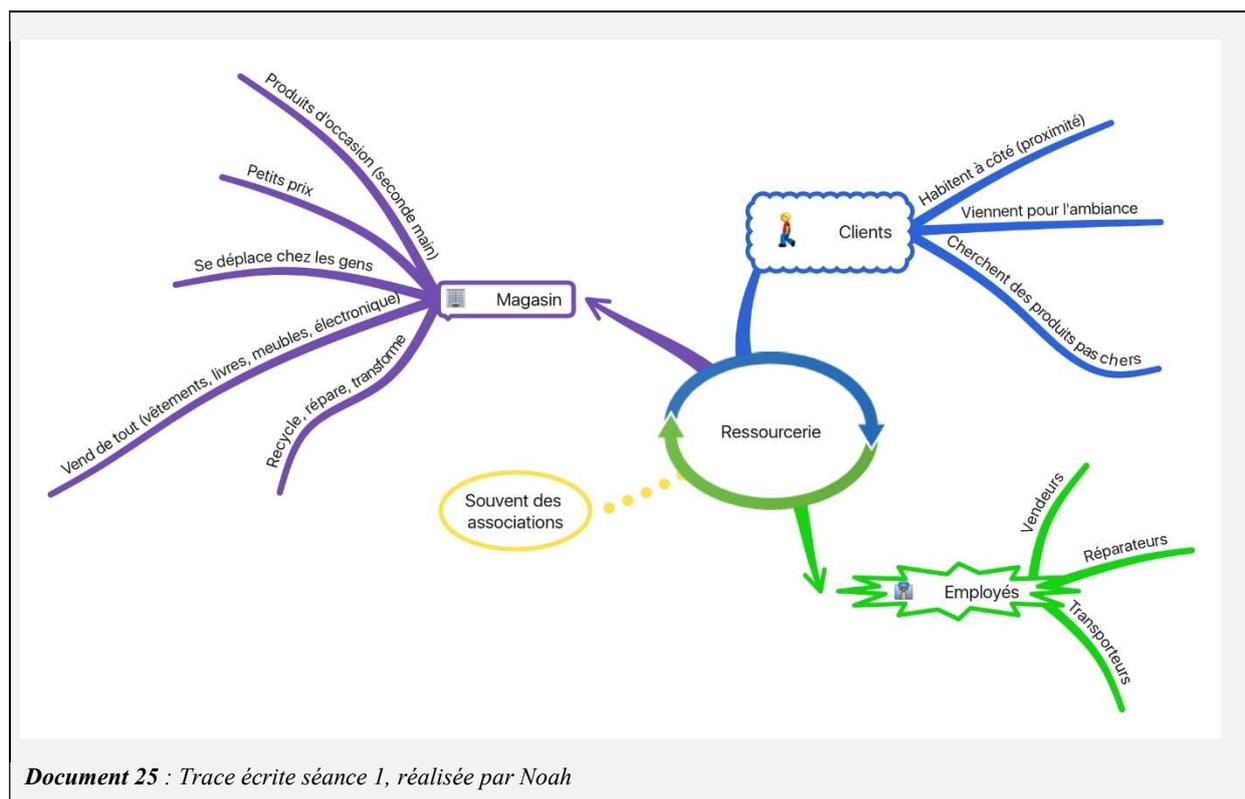
Document 24 : Extrait de l'ouvrage Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines, de Stanislas Dehaene

La pédagogie de projet au service des élèves à besoins éducatifs particuliers

Apports de la pédagogie de projet pour donner du sens aux apprentissages

Dès la présentation des projets faite aux élèves, il a été important de définir avec eux les finalités de ceux-ci. J'évoque donc prioritairement l'aspect « concret » du projet, « nous travaillons dans un but précis », pour répondre à une commande ou présenter une œuvre réalisée à d'autres personnes. Pour chaque groupe, une séance « préparatoire » au projet était prévue, pour déjà faire réfléchir les élèves sur des éléments en lien aux activités proposées par la suite :

- Le groupe des 14-16ans a appris ce qu'était une ressourcerie, grâce à des recherches et un corpus médias (vidéo, photos et textes). Les élèves montraient un intérêt pour ce type de structure, d'autant qu'un groupe interne à l'IME a ouvert une mini-entreprise avec les mêmes critères. Nous avons évoqué les formalités administratives qui encadrent ces structures, notamment le caractère associatif. Ce qui a permis de mettre en avant les moyens financiers souvent faibles de ces structures. Ils ont produit une carte heuristique de ce qu'ils avaient appris.



- Le groupe 12-14ans a découvert ce qu'était un stop-motion et a réfléchi à comment on pouvait en fabriquer un. Ils ont rapidement compris qu'ils allaient créer leur propre vidéo. J'ai voulu réfléchir avec eux au récepteur du message ; puisque l'importance de produire un message et que celui-ci soit diffusé et transmis. Les élèves ont ensemble réfléchi à qui ils pourraient présenter leur animation (parents, fratrie, camarades de classe). Nous avons décidé d'en faire une présentation aux familles, mais aussi dans une classe de maternelle de la ville.

Etonnement, sur ces temps de projet, **Thomas** entre dans les activités très facilement, sans avoir forcément besoin de ma présence à ses côtés. Il produit des extraits de textes pour l'album, grâce au logiciel Dysvocal et est force de propositions sur les conceptions des personnages avec le matériel recyclé. Il est même revenu de la maison avec du matériel, mis de côté pour le projet. Il semble s'intéresser, s'investit et participe facilement avec les autres membres lors des travaux de groupe.

En plus de faciliter l'autonomie, qui était le besoin défini lors de la présentation de l'élève, on remarque que le projet permet ici à Thomas d'améliorer son sentiment d'appartenance (la fierté de présenter le projet à ses parents) mais aussi de compétence (il aime créer les personnages, parce qu'il trouve qu'il dessine bien les lions).

Kelyan s'investit également beaucoup dans le projet du groupe. J'appréhendais la sortie à la ressourcerie avec cet élève, de par le comportement parfois inapproprié qu'il peut avoir au quotidien. Appréhension vite effacée à la vue du comportement du jeune homme. J'avais fait le choix de responsabiliser l'élève (adaptation prévue dans son PPI), pour travailler sur son besoin d'appartenance sociale. Il était donc « reporter » lors de cette visite et avait pour mission de prendre les photos qui apparaîtraient sur le site internet. Il était également chargé d'enregistrer les réponses aux questions posées par les employés du lieu (pour les retranscrire par la suite). Sur les deux heures de temps sur le lieu de visite, aucune reprise éducative ne fut nécessaire et l'élève a pris son rôle très à cœur, produisant des contenus qualitatifs et exploitables.

Lors d'un entretien avec l'élève, pour avoir son ressenti sur l'année en cours, dans le cadre de la révision de son PPI, voici une partie des propos que celui-ci m'a tenu :

« J'aime bien ce qu'on fait avec vous, c'est des choses qui nous sert. J'aime bien parce que on fait des trucs vrais, on voit des magasins et on travaille avec des gens. Ils savent même pas qu'on est handicapés, ils voient juste qu'on travaille fort, comme les autres. »

Document 26 : Extrait d'entretien avec Kelyan, repris dans le PPI du jeune homme

On remarque qu'ici, la pédagogie de projet et le concret qu'elle amène, a permis à Kelyan de trouver une place qui lui correspond et le rassure, ôtant par ce fait, des angoisses et le comportement inadéquat qui s'y rapporte. En plus de favoriser le sentiment d'appartenance sociale de l'élève, celui-ci a gagné en autonomie (par le biais de la responsabilisation et de la prise en main d'outils adaptés), mais aussi en sentiment de compétence positif (il se sent utile et compétent dans le rôle qui lui a été attribué).

Apports de la pédagogie de projet pour travailler avec le numérique

Pour pouvoir assurer au mieux le déroulement des projets, leurs étapes successives et faciliter l'autonomie des élèves dans leurs actions, il me paraissait important d'avoir le matériel adéquat.

En début d'année, il n'était pas évident de mettre en place les temps de projet, si le CDI et la salle informatique n'étaient pas accessibles. Les recherches se faisaient sur le seul PC de la classe, ou à partir de mon matériel personnel et les temps de production étaient très longs, les élèves devant se succéder. De plus, une mauvaise connexion WIFI entraînait des difficultés supplémentaires. Ces temps souvent bancals entraînaient des moments de flottement et de ce fait une agitation dans la classe. J'ai donc fait la demande d'une classe mobile, pour

bénéficiaire de tablettes et des applications associées. La demande fut rapidement accordée, avec un prêt matériel à partir du mois de janvier dernier, équipant chaque élève de sa propre tablette.

Nous avons commencé à utiliser le matériel, par une sensibilisation à l'usage du numérique et l'établissement d'une charte, signée par l'ensemble des élèves.

Tous se sont vite sentis à l'aise avec le matériel et l'utilisation de celui-ci, particulièrement **Noah**. Adepte de numérique, il aime passer du temps devant un PC. Il connaît très bien ce type de matériel. Il n'avait donc pas de crainte ici de se sentir en difficulté et avait de ce fait plus de facilités à s'exposer. Il a vite pris en main le logiciel de création Wordpress, notamment la gestion des onglets et l'interface technique. Concernant les outils d'aide à l'écriture, Lexiclic lui permettait d'entrer dans l'écrit, tout en le déchargeant des tâches cognitives dites de « bas niveau », afin de produire un écrit compréhensible qui peut facilement être lu par ses pairs. De manière à valoriser cette expertise, et en rapport à son besoin de conforter son sentiment de compétence, Noah a eu très rapidement un rôle de tuteur à jouer, notamment auprès des élèves les plus en difficultés avec l'outil. Cette reconnaissance lui a permis de retrouver une place au sein du groupe, il était de lui-même moins agressif et spontanément volontaire pour aider autrui.

On constate donc ici que l'outil numérique, utilisé de manière sensée et réfléchie, dans le cadre de la pédagogie de projet, permet à Noah d'améliorer son sentiment de compétence. En plus de cela, l'outil soutient la prise d'initiatives et l'auto-détermination, ainsi que le sentiment d'appartenance sociale de l'élève.

Apports de la pédagogie de projet pour l'individualisation

Dans la première partie de ce dossier, j'évoquais le cas de **Julie H.**, qui rencontrait des difficultés liées à l'autonomie, notamment par rapport à la prise en charge de son matériel scolaire. L'intérêt des projets choisis était qu'ils peuvent se décomposer en une multitude de petites tâches, adaptables en fonction des connaissances, des savoir-faire et des besoins de chacun. Ainsi, il y a une facilité à individualiser, tout en travaillant pour un projet de groupe, qui nécessite des interactions.

Nous avons donc profité du projet ressourcerie, pour mettre en place, avec l'éducatrice du groupe, un travail autour de l'autonomie. Rencontrant des difficultés en repérage spatial, notamment dans l'espace feuille, Julie avait pour mission de maquetter les pages du site. Nous avons travaillé avec elle un référentiel du matériel à avoir à disposition lors de l'activité et un

référentiel du déroulement de l'activité (qui se déroule toujours de la même manière). Après avoir été accompagnée sur les deux premiers temps d'activité, elle put, sur les temps suivants, produire seule le travail demandé. Si ce n'est l'usage du « tétra'aide » à quelques reprises (adaptation lui permettant de différer une demande à l'adulte), elle fut totalement en autonomie dans la tâche et la réalisa jusqu'au bout. Elle fut fière d'amener ses maquettes pour conception sur PC. On remarque donc qu'en plus d'inciter à l'autonomie, l'individualisation possible grâce à la pédagogie de projet permet d'améliorer son sentiment de compétence (fierté de produire seule) et son besoin d'appartenance sociale.

Apports de la pédagogie de projet pour relativiser la notion d'erreur

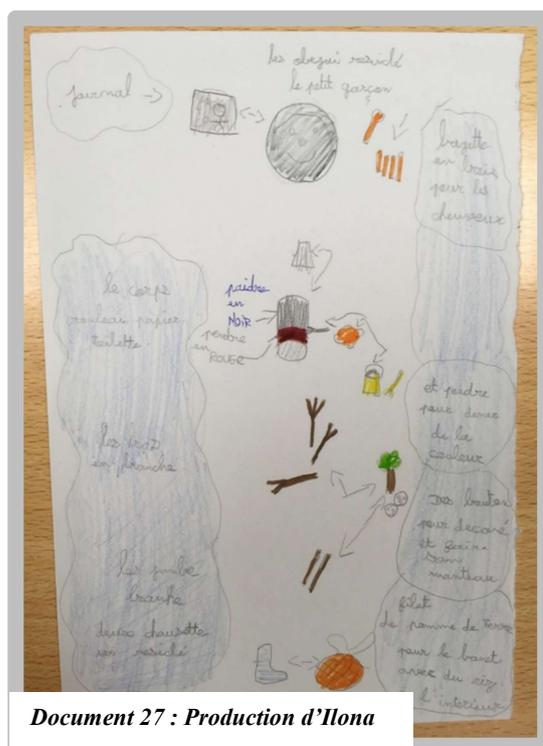
La pédagogie de projet permet à mon sens de désacraliser l'erreur. L'évaluation peut prendre la forme d'un livrable final, qui se doit de répondre à des critères précis. L'erreur apparaît donc ici plus clairement comme une étape de travail, pour l'accès à une réalisation finale. Cette façon de faire a par elle seule été une adaptation pour **Lucas**. Les modifications demandées sur les prises de notes ou les mises en page lui ont permis de relativiser par rapport à la place de l'erreur. De plus, j'ai pu constater en l'observant qu'il ne considérait même pas cela comme des erreurs, mais des « modifications ». Le fait que la demande vienne d'un prestataire externe (nous répondons à une commande) a également facilité la mise au travail. L'élève se corrigeait avec un but précis, dans un cadre professionnalisant, qui donnait du sens. Travailler en pédagogie de projet a donc ici permis à l'élève de réduire ses angoisses liées au sentiment d'échec et de ce fait améliorer son sentiment de compétence. Mais aussi son sentiment d'appartenance, car il ne se trouvait pas en porte-à-faux par rapport à ses camarades. Enfin les corrections apportées, notamment à l'écriture des articles, se faisaient en lien aux remarques des professionnels interrogés et étaient corrigées en autonomie par le jeune.

Apports de la pédagogie de projet pour améliorer l'estime de soi

Lors de la réalisation du stop motion, nous avons travaillé avec les élèves sur les écrits techniques, notamment sur le schéma. Ils avaient pour objectif d'imaginer comment seraient fabriqués les personnages et de légender leur dessin, pour qu'un autre groupe puisse facilement fabriquer les éléments du décor par la suite.

La production d'écrits est un domaine qui bloque littéralement **Ilona**. C'est une activité qu'elle ne réussit jamais à terminer, tellement elle se sent peu compétente. De commencer le travail ici par un autre procédé (le dessin), a été un élément rassurant pour la jeune fille. En

effet, aimant les arts plastiques, elle est entrée dans l'activité, se sentant en adéquation avec le travail demandé. L'écrit passait pour elle en second plan, car permettait d'illustrer l'élément principal. En plus de mener sa tâche à terme, elle la réalisa sans se distraire, restant concentrée sur l'objectif que l'on avait défini ensemble.



Document 27 : Production d'Ilona

Là encore, le choix de travailler par pédagogie de projet a permis à l'élève de s'engager dans l'apprentissage en cours, grâce à une amélioration de l'estime de soi, mais aussi une autonomie dans la tâche et un sentiment d'appartenance mis en exergue par la reconnaissance du travail effectué.

La pédagogie de projet a-t-elle conduit à une motivation autodéterminée de mes élèves ? Lorsque l'on regarde l'ensemble des cas cités plus haut, on remarque bien que passer par la pédagogie de projet pour entrer dans les apprentissages et inciter l'élève à être acteur est une solution envisageable.

En effet, on constate que les adaptations et modalités mises en place, en lien aux projets en question, ont incité les élèves à s'investir cognitivement, par le biais d'une motivation autodéterminée (puisque engendrée à chaque fois grâce au continuum autonomie / sentiment de compétence / appartenance sociale).

Cependant, cela n'est pas universel ou une réponse pour tous les élèves.

Si je reprends le cas de **Julie R.**, même en passant par la pédagogie de projet (et les outils et

adaptations mis en place, cités plus haut), elle reste très passive sur les activités et ne cherche pas à s'investir. Elle va profiter de l'effet de groupe pour se cacher derrière ses camarades et éviter les activités proposées. Cela amène à se poser de nouvelles questions sur la jeune fille, notamment : comment l'aider à entrer dans les apprentissages si elle reste amotivée face à toutes les propositions ? Est-elle cognitivement prête à suivre des temps scolaires ?

Difficultés et limites

En plus de ce questionnement, j'ai relevé trois difficultés / limites principales, qui m'amènent vers d'autres questionnements.

- Travailler un projet à l'année peut amener à une lassitude de l'élève. Comment réussir à le mobiliser sur l'ensemble de celui-ci ?
- Comment, d'un point de vue organisationnel, investir les élèves dès le début, en leur proposant de choisir leur projet ?
- Comment faire pour que l'élève transpose les éléments appris pendant le projet dans des temps plus disciplinaires ?
- Et de ce fait, comment amener l'élève vers une motivation autodéterminée, sans passer par la pédagogie de projet ?

Conclusion

Grâce à ce dossier, je pense mieux comprendre ce qu'est un enseignant spécialisé, notamment en exerçant mieux ma fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire, en adaptant, dans le cas de ce dossier, des situations d'apprentissage, des supports d'enseignement et d'évaluation.

J'ai appris, notamment par mes lectures, et ai constaté par moi-même, à quel point l'observation de l'élève et le croisement des informations recueillies sont essentiels à la bonne élaboration du parcours de scolarisation et à l'accès aux apprentissages. Les différents points soulignés dans cet écrit m'ont permis de m'interroger sur ma posture, mieux affirmer mon identité professionnelle et impulser des choix professionnels.

De nouvelles questions, en plus de celles posées précédemment, m'apparaissent aujourd'hui. J'aspire à trouver des réponses à ce questionnement, en poursuivant mes lectures, mes échanges avec mes collègues sur le terrain, mais aussi par le biais de collectifs enseignants avec qui j'ai plaisir à échanger et réfléchir sur ces thématiques.

Table des documents

Doc. 1 : Extrait de l'article 2 de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République.....	1
Doc. 2 : Instruction n°DGCS/3B/2016/207 du 23 juin 2016, relative au cahier des charges des unités ESMS.....	1
Doc.3 : Extrait du texte <i>Le défi de l'externalisation d'une unité d'enseignement</i> , Jean-Yves LE CAPITAINE.....	3
Doc.4 : Extrait d'une prise de notes, relative à l'établissement du PPI et des besoins de Lucas.....	4
Doc.5 : Extrait du <i>Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation</i>	4
Doc.6 : Extrait de l'article <i>La formation à l'autonomie</i> , Philippe MEIRIEU.....	6
Doc.7 : Extrait du livre <i>Ces enfants empêchés de penser</i> , Serge BOISMARE.....	7
Doc.8 : Extrait du livre <i>Stigmaté, les usages sociaux des handicaps</i> , Erving GOFFMAN.....	8
Doc.9 : Extrait du <i>Référentiel des compétences professionnelles des enseignants spécialisés</i>	9
Doc.10 : selon la <i>Théorie de l'autodétermination</i> , DECI ET RYAN (2002).....	9
Doc.11 : Extrait de l'ouvrage <i>Elève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux apprentissages</i> , Britt-Mary BARTH.....	11
Doc.12 : Extrait de la fiche pratique <i>Utiliser le numérique auprès d'élèves en situation de handicap</i> , circonscription ASH de la Somme.....	11
Doc.13 : extrait du projet groupe de l'établissement.....	12
Doc.14 : Extrait du PPI de Lucas.....	12
Doc.15 : extrait du projet pédagogique <i>Création d'un stop-motion</i> , année 2018/2019/groupe 12/14 ans.....	14
Doc.16 : extrait du document <i>Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé associé au référentiel des métiers du professorat</i> , Bénédicte Dubois, IFP Nord Pas de Calais- février 2017.....	15
Doc.17 : extrait de la fiche Eduscol <i>Le parcours avenir</i>	16
Doc.18 : extrait de l'ouvrage <i>Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?</i> , Philippe PERRENOUD 16	16
Doc.19 : extrait de l'ouvrage <i>Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?</i> , Philippe PERRENOUD 17	17
Doc.20 : extrait de l'ouvrage <i>Elève chercheur, enseignant médiateur</i> , Britt-Mari BARTH.....	17
Doc.21 : extrait de l'ouvrage <i>Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre</i> , présenté par Philippe MEIRIEU.....	17
Doc.22 : MindMap <i>Réflexion projets pédagogiques</i> , tirée de mon projet de groupe.....	18
Doc.23 : Extraits des projets pédagogiques 2018/2019.....	18
Doc.24 : Extrait de l'ouvrage <i>Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines</i> , de Stanislas Dehaene.....	19
Doc.25 : Trace écrite séance 1, réalisée par Noah.....	20
Doc.26 : Extrait d'une prise de notes, relative à l'établissement du PPI et des besoins de Kelyan.....	21
Doc.27 : Production d'Illona.....	24

Bibliographie

- BARTH, Britt-Mary. *Elève chercheur, enseignant médiateur – Donner du sens aux apprentissages*. Retz, 17 janvier 2013. 240p
- BOISMARE, Serge. *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod, 2^{ème} édition, 26 octobre 2016. 192p
- BOISMARE, Serge. *Retrouver l'envie d'apprendre*. Dunod, 20 février 2019. 144p
- CONNAC, Sylvain. *Enseigner sans exclure*. ESF Editeur, 24 août 2017. 223p
- DECI & RYAN, Edward et Richard. *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. Canadian Psychology, 2008, Vol. 49, No. 1, 24 –34
- DEHAENE, Stanislas. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob, 5 septembre 2018. 380p
- DUBOIS Bénédicte, *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé associé au référentiel des métiers du professorat*, IFP Nord Pas de Calais- février 2017
- GOFFMAN, Erving. *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Les Editions de Minuit, 1 novembre 1975. 180 p
- GUEGUEN, Catherine. *Heureux d'apprendre à l'école*. Les arènes, 10 janvier 2018. 352p
- Instruction no DGCS/3B/2016/207 du 23 juin 2016 relative au cahier des charges des unités d'enseignement externalisées des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESMS)
- MEIRIEU, Philippe. *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre*. PEMF, 27 mars 2001. 47p
- PERRENOUD, Philippe. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*
- TADDEI, François. *Apprendre au XXI^{ème} siècle*. Calmann-Lévy, 19 septembre 2018. 400p
- VYGOTSKY, Lev. *Pensée et langage*. La Dispute, 3^{ème} édition, 14 novembre 2003. 536p

Sitographie

- BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse – <https://www.education.gouv.fr>. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, disponible sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE. *Annexe 1 : Référentiel des compétences professionnelles des enseignants spécialisés*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse – <https://www.education.gouv.fr>. Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017, disponible sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028
- CIRCONSCRIPTION ASH DE LA SOMME. *Utiliser le numérique auprès d'élèves en situation de handicap*. Académie d'Amiens – <http://www.ac-amiens.fr>. Mis à jour le 07 avril 2017, disponible sur <http://www.ac-amiens.fr/1448-utiliser-le-numerique-aupres-d-eleves-en-situation-de.html>
- EDUSCOL. *Le parcours avenir*. Eduscol, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation – <http://eduscol.education.fr>. Mis à jour le 20 février 2019, disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46878/.html>
- LE CAPITAINE, Jean-Yves. *Le défi de l'externalisation d'une unité d'enseignement*. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé – www.dcalin.fr. Publié le 25 janvier 2017, disponible sur http://dcalin.fr/publications/le_capitaine18.html
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse – <https://www.education.gouv.fr>. Mis à jour en juin 2016, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- MEIRIEU Philippe, *La formation à l'autonomie*. Site de Philippe MEIRIEU – www.meirieu.com. Disponible sur <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm>

ÉPREUVE 3

CAPPEI

PARCOURS : Unité d'enseignement

SESSION 2019

RÔLE DE PERSONNE RESSOURCE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : MAURY NOEMIE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : COURTAIS



ANNEES 2018/2019 RÔLE DE PERSONNE RESSOURCE



Connaître et coopérer avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive

- + Mise en place d'une fiche de liaison avec les partenaires du plateau technique de l'IME, pour faciliter les échanges d'informations et le parcours de formation de l'élève (mars).



Mobiliser les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions

- + Réunion avec Monsieur MARLHAOUI, pour échanger sur la place du dispositif au sein de l'établissement et faire un point en lien aux conventions établies et les attentes nationales (décembre).



Concevoir et mettre en œuvre des modalités de co-intervention

- + Elaboration d'un document commun entre enseignant et éducateur pour définir le rôle de chacun au sein de l'UEE (février).



Construire et animer des actions de sensibilisation, d'information et participer à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive

- + Présentation et sensibilisation de ce qu'est une UEE, auprès de l'équipe du collège Rabelais, où une ouverture est susceptible d'intervenir à la rentrée 2019 (mars).

Action présentée pour l'épreuve 3 CAPPEI



S'appropriier et diffuser les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive

- + Intervenante à une table ronde lors de l'événement "SFK - Chacun ses superpouvoirs", en partenariat avec le MEN (mars).
- + Rédaction d'un article pour le hors série numérique *Les cahiers pédagogiques*, spécial dispositif ULIS (parution en avril)



Répondre dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses péda. concertées à des BEP

- + Mise en ligne d'un sondage pour connaître les attentes des collègues du collège Debussy (novembre).
- + Elaboration d'une boîte à outils numérique, à destination des collègues du collège Debussy, suite au sondage (mai).



Prévenir de l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière

- + Au sein de l'association *EMC Partageons*, accompagnement lors de la création des séances, pour rendre des supports accessibles, fournir des outils de médiation ou rendre une thématique accessible.



Construire des relations pro. avec les familles en les associant au parcours de formation

- + Présentation des PPI et échanges sur leurs attentes (tout au long de l'année).
- + Présentation des projets effectués dans l'année lors d'une médiatisation (mai, au sein du collège).

RÉUNION DE PRÉSENTATION ET DE SENSIBILISATION

A destination de l'équipe pédagogique du collège Rabelais (HENIN-BEAUMONT)

