



HAL
open science

Motivés... même par la conjugaison !

Aurélie Bourriez Carlier

► **To cite this version:**

| Aurélie Bourriez Carlier. Motivés... même par la conjugaison!. Education. 2020. dumas-03373445

HAL Id: dumas-03373445

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03373445>

Submitted on 11 Oct 2021

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 2020**

Motivés ... même par la conjugaison !

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : DUHALDE ISABELLE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : CARLIER AURELIE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : BOURRIEZ

Table des matières

Introduction.....	1
I. Le contexte de travail	4
1) Le collège Louis Pasteur de Oignies.....	4
a) Le fonctionnement général	4
b) Les élèves de la 5 ^{ème} Camus.....	5
2) Les hypothèses et les BEP identifiés.....	9
II. Les éléments théoriques	10
1) La motivation chez les élèves en difficulté scolaire grave et persistante.....	10
a) Définition et sources de motivation	11
b) Ce qui est lié à la motivation	13
2) La conjugaison	14
a) Sa place dans les programmes et le socle commun	14
b) Le lien entre motivation et conjugaison.....	15
III) Les éléments pratiques	16
1) Les activités ritualisées	16
2) Le jeu	18
3) La démarche de projet	21
Conclusion	24
Bibliographie.....	25

Introduction

Professeur des écoles depuis 20 ans, j'ai choisi d'être brigade toutes ces années. Au début afin de découvrir tous les niveaux de l'école primaire puis par choix, aimant le côté inattendu de ce poste. Ces nombreuses suppléances m'ont amenée dans le spécialisé et notamment en Enseignement Général et Professionnel Adapté (EGPA) pour une alternance du Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive (CAPPEI).

Ce long remplacement se déroulait au sein du collège Louis Pasteur de Oignies. C'est à cette période que j'ai fait le choix de passer la certification afin d'enseigner en EGPA et c'est le collège où je suis en poste actuellement. Cet établissement est en REP (Réseau d'Education Prioritaire) et compte un peu moins de 400 élèves répartis sur 4 classes de chaque niveau. L'EGPA est composée des 6^{ème} pré-orientés inclus dans les classes de 6^{ème} puis d'une classe de chaque niveau. Je suis la référente de la classe de 5^{ème} qui compte 12 élèves (6 filles et 6 garçons) dont 3 ayant un profil de dispositif d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) et qui sont en attente d'une place dans cette unité.

Le principal problème qui s'est posé à moi durant toutes ces années de carrière, c'est celui de la motivation des élèves et ce, quelle que soit la classe, l'activité proposée, le moment de la journée, les difficultés d'apprentissage. Ce constat a été d'autant plus flagrant en EGPA.

Selon la définition du dictionnaire Larousse de 2019, la motivation est « *ce qui pousse quelqu'un à agir. C'est l'ensemble des facteurs déterminants l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité* ». ¹

Malgré les efforts, l'implication, la volonté toujours constatables chez la plupart des élèves, la motivation n'est pas toujours présente. De nombreuses questions se sont posées à moi quant à la façon de motiver les élèves, les intéresser, les impliquer dans leurs apprentissages. L'enseignant doit créer un climat motivant mais peut-il y parvenir seul ?

C'est en français et surtout en conjugaison que j'ai rencontré le plus ce soucis ... En effet les programmes imposent de revoir régulièrement les mêmes notions. Les élèves se lassent vite des activités souvent redondantes et qui les mènent à l'échec malgré des années d'entraînement à la même compétence. Les élèves arrivant en 5^{ème} ont, par exemple, étudié au moins cinq fois le

¹Dictionnaire de français Larousse 2019

présent de l'indicatif dans leur scolarité. Ils sont persuadés de savoir, las de revoir toujours les mêmes points et pourtant rares sont ceux qui le maîtrisent réellement, même à l'oral. Mes premiers temps dans la classe ont été axés sur l'observation des élèves, les évaluations Openscol et des échanges informels mais qui permettent de bien les connaître et de créer une relation de confiance.

Toutes ces constatations et ces questionnements m'ont amenée à la problématique suivante :

Comment motiver les élèves d'EGPA en conjugaison en donnant du sens aux apprentissages tout en répondant à leurs besoins éducatifs particuliers ?

Le Bulletin Officiel du 16 février 2017 définit comme suit la personne ressource :

L'enseignant spécialisé exerçant au sein d'un Erea ou d'une Segpa intervient auprès des élèves qui y sont orientés en raison de difficultés graves et persistantes. Il met en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées à la fois ambitieuses et innovantes, favorisant ainsi l'enrôlement des élèves dans les apprentissages.²

Je retiendrai ici l'importance de tout mettre en œuvre pour favoriser l'enrôlement des élèves, de tous les élèves afin de les faire progresser au mieux dans les apprentissages et de préparer de façon efficace leur avenir.

Trois élèves ont spécialement attiré mon attention au vu des résultats très faibles en étude de la langue et notamment en conjugaison aux évaluations : K., élève assez sûr de lui, qui participe énormément.

N. qui lui participe peu et peut se montrer parfois mutique en refusant d'entrer dans les tâches proposées.

Et enfin A. élève d'ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique), qui est présent dans la classe les lundis et jeudis. Il éprouve des difficultés à contrôler son impulsivité cognitive surtout à l'oral, il fait énormément d'erreurs de conjugaison (accords, choix du temps, terminaisons ...) quand il parle et par conséquent à l'écrit.

²Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017

La conjugaison ne sera pas ici une fin en soi. Le but est de travailler de manière fonctionnelle : pour dire, pour lire, pour écrire ...

Comme définit dans la circulaire du 24 avril 2009 :

« Des pratiques de projet sont mises en œuvre tout au long de la scolarité. Leur réalisation ne doit pas être conçue comme une fin en soi, mais comme un moyen d'inscrire les objectifs d'apprentissage définis par les programmes dans des dynamiques qui rendent les élèves pleinement acteurs de leur formation. »³

La démarche du projet ne sera pas la seule à être explorée ici. De mes observations et mes lectures, ressortent plusieurs pistes en rapport avec ma problématique qui s'organiseront comme suit : je présenterai dans un premier temps mon contexte d'exercice, les élèves de ma classe de 5ème EGPA et leur rapport à la conjugaison en particulier pour les 3 élèves précédemment cités. Ensuite, j'amènerai des éléments théoriques articulant les concepts clés de ma problématique. Puis j'expliquerai les pratiques que j'ai mises en place dans ma classe cette année. Et enfin, j'évaluerai l'impact de ces pratiques adaptées sur les compétences de mes élèves à besoins éducatifs particuliers.

³Circulaire EGPA (circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009) - BO du jeudi 30 avril 2009.

I. Le contexte de travail

Dans cette première partie, je vous présenterai mon contexte d'exercice. Puis je vous rapporterai ce que j'ai pu constater dans ma classe de 5^{ème} EGPA dans un premier temps grâce à mes observations puis au travers des évaluations Openscol et enfin chaque jour au travers de travaux ou d'échanges avec les élèves. Tout ceci m'a amenée, avec l'aide des différents partenaires (collègues professeurs des écoles et d'atelier, famille, personnes prenant en charge les élèves à l'extérieur du collège : orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues ... etc), dans mes projets individualisés à la mise en place de Besoins Educatifs Particuliers en lien avec la conjugaison.

1) Le collège Louis Pasteur de Oignies

a) Le fonctionnement général

Le collège Louis Pasteur accueille un peu moins de 400 élèves répartis en 4 classes de 6^{ème} (dont 3 inclusives), 4 classes de 5^{ème}, 4 classes de 4^{ème} et 4 classes de 3^{ème} avec au niveau de l'Egpa (Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés) : une classe de 5^{ème}, une classe de 4^{ème} et une classe de 3^{ème}. La majorité des élèves viennent de Oignies et de Libercourt. Le collège se situe en réseau d'éducation prioritaire (REP).

Les trois axes du contrat d'objectifs du collège sont :

- objectif 1 : garantir la réussite de chaque élève

- * faire en sorte que les élèves en grande difficulté progressent et soient pris en charge par tous pour empêcher tout décrochage
- * travailler sur l'évaluation positive
- * accompagner les élèves pour une orientation choisie

- objectif 2 : faire du collège un lieu d'apprentissage du vivre ensemble et un lieu d'éducation à la citoyenneté

- * mise en place de projets sur le respect et sur la lutte contre les discriminations
- * favoriser la bonne estime de soi pour chaque élève
- * faire que le collège soit un lieu de vie où les élèves s'engagent et apprennent leur rôle de citoyen

- objectif 3 : faire du collège un lieu accueillant ouvert sur l'extérieur

- * faire que les parents soient acteurs au sein de la communauté éducative
- * développer les actions avec les partenaires extérieurs proches
- * redynamiser les relations avec le monde professionnel environnant

Contrat d'objectifs Collège Louis Pasteur de Oignies 2017-2021

Le fonctionnement de l'EGPA implique tous les enseignants du collège, dans la mesure où chacun d'entre eux peut être amené à scolariser dans sa classe un ou des élèves, selon des modalités et des objectifs définis au préalable. Tous les élèves de l'EGPA sont bien intégrés à la vie de l'établissement : la cour et les sorties scolaires sont communes à tous les élèves et les salles de classe se situent dans le même bâtiment comme le définissent les circulaires du 29 août 2006 et du 24 avril 2009.

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. ⁴

b) Les élèves de la 5^{ème} Camus

La classe de 5^{ème} Camus compte 12 élèves, 6 filles et 6 garçons. Mis à part 3 élèves, tous ont été maintenus dans leur scolarité et sont donc de 2006. 3 élèves ont un profil Ulis (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). Le climat de classe est dans l'ensemble serein et propice au travail ... Les élèves sont scolaires. L'entrée en classe est rapide et calme. Ils sont rapidement prêts à travailler. Même s'il y a des groupes d'affinité, aucun élève ne refuse de travailler avec un autre. Une bonne entente générale règne dans la classe, les conflits sont réglés au plus vite afin de ne pas dégrader ce bon climat de classe.

⁴Circulaires n° 2006-139 du 29 août 2006 et n° 2009-060 du 24 avril 2009

Dialogue, respect, bienveillance, coopération et entre-aide sont les bases de la classe, fixées dès le début de l'année avec les élèves.

Mes observations, entamées dès le début de l'année scolaire, commencent par un constat très vite remarquable : les nombreuses erreurs de conjugaison réalisées à l'oral ...

K. : « Ils sont partis en sport. », « J'ai pas été à la récréation aux toilettes. »

A. : « Il faut que je vais voir l'infirmière. », « Vous faites pas anglais madame ? »,
« Vous dites tout le temps de le faire. »

Sans oublier N. qui parle peu par manque de confiance en lui et de motivation.

Ces observations se confirment lors du passage des évaluations Openscol où on remarque tout de suite une grande disparité dans les résultats en étude de la langue. Lors de la passation, j'ai pu remarquer surtout en conjugaison que les élèves ne faisaient pas car ils n'étaient pas sûrs ou ils répondaient au hasard sans se relire. En les incitant à effectuer une relecture, certains se rendaient compte que « ça ne sonnait pas bien à l'oreille » et réussissaient à se corriger auditivement mais l'orthographe grammaticale n'y était pas. Avec un temps de réflexion, ils parviennent donc souvent à se corriger eux-mêmes ... Ce constat est le même lors des exercices d'entraînement en classe.

Voici les résultats globaux par élève aux évaluations Openscol passées en septembre 2019 avec la classe de 5^{ème} Camus. Résultats assez révélateurs du niveau des élèves mais où il ne faut pas oublier de prendre en compte : le stress de ces évaluations pour certains, les conditions de passation pour d'autres ...

Résultats ±													
des élèves de la classe 5 ^{ème} Camus													
Cycle 3													
	B.A.	B.A.	C.G.	C.K.	D.L.	L.K.	L.E.	M.L.	Q.A.	R.K.	V.E.	W.N.	👤 Moy.
Français	63%	36%	67%	41%	67%	29%	40%	41%	32%	62%	28%	24%	44.17 %
Langage oral	40%	30%	100%	60%	40%	40%	60%	20%	30%	80%	20%	80%	50.00 %
Lecture et compréhension de l'écrit	63%	27%	80%	37%	60%	40%	40%	30%	40%	70%	20%	17%	43.61 %
Ecriture	85%	45%	55%	55%	75%	35%	45%	55%	40%	70%	30%	40%	52.50 %
Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)	57%	40%	50%	30%	77%	10%	30%	50%	20%	43%	37%	3%	37.22 %
Mathématiques	23%	43%	53%	44%	48%	49%	26%	23%	39%	22%	63%	43%	39.58 %
Nombres et calculs	22%	47%	45%	45%	43%	48%	23%	17%	27%	22%	68%	27%	36.11 %
Grandeurs et mesures	17%	43%	53%	33%	40%	60%	17%	23%	50%	20%	67%	60%	40.28 %
Espace et géométrie	30%	37%	67%	53%	63%	40%	40%	37%	53%	23%	47%	60%	45.83 %

Année scolaire 2019/2020 (openscol)

Mon but a été tout au long de l'année de travailler avant tout l'oral et de manière fonctionnelle afin de limiter la discrimination sociale qui touche beaucoup nos élèves notamment lors de la recherche dans un premier temps de stage puis d'un emploi. Le premier contact professionnel se fait à l'oral : par téléphone ou lors du dépôt d'un curriculum vitae ou de conventions. Présenter bien pour pouvoir montrer ce que l'on vaut ... En effet pour pouvoir faire ses preuves, il faut passer l'étape de la présentation et des a priori que pourraient avoir un futur employeur. Comme le disent M Bolognini et F Bariaud :

Il y a discordance, dissonance entre la valeur réelle (ou que le sujet s'attribue) et la valeur sociale (la réputation).⁵

Mais les élèves ne se rendent pas compte, ce qui est normal, de cet enjeu ...

La difficulté en conjugaison pour de nombreux élèves et plus particulièrement ici pour A., N. et K. est en grande partie l'absence de motivation. Les notions ont déjà été étudiées en classe de nombreuses fois depuis le début de leur scolarité. Pourquoi continuent-ils à échouer même sur des temps simples comme le futur par exemple ?

Le profil de ces 3 élèves n'est pas le même ...

Prénom : A.		
<u>Présentation générale :</u> A. est un élève de 13 ½ ans, d'ITEP mais en inclusion dans la classe les lundis et jeudis. Il vient d'ULIS école et est en attente d'une place en ULIS collège. Il vit dans un foyer à Oignies. Il a 2 frères et 2 sœurs, il est le 3 ^{ème} de la fratrie.		
<i>Aspects</i>	<i>Points d'appui</i>	<i>Difficultés</i>
corporels	- fait énormément d'efforts lorsqu'on lui rappelle les règles	- Bouge constamment en position assise - Maladresse dans les mouvements, les gestes graphiques

⁵ M Bolognini, F Bariaud - Estime de soi: Perspectives développementales - 1998 Delachaux et Niestlé

affectifs et conatifs	<ul style="list-style-type: none"> - sentiment de compétences augmenté quand il est valorisé par l'adulte - peut être un élément moteur quand il est intéressé par l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> - Faible sentiment de compétences - Nécessité excessive d'être sécurisé et rassuré - Peu motivé par le travail scolaire
sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - participe à la vie de la classe - s'exprime, communique facilement 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à mener une activité en équipe parce qu'il se disperse vite - Difficulté à respecter les règles
Cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> - sollicite l'aide de l'adulte et de ses pairs facilement - fait énormément d'efforts - cherche à faire plaisir à l'adulte et au groupe pour s'intégrer au mieux 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à entreprendre spontanément une activité - Difficulté à mener une activité en autonomie - Difficulté à maintenir son attention - Lecture à voix haute non fluide, difficulté de compréhension - Difficulté à réutiliser ses connaissances - Difficulté à résister aux distractions externes

Prénom : K.		
<u>Présentation générale :</u> K. a 13 ½ ans et vient de 6 ^{ème} pré-orientée. Il a 2 frères et 3 sœurs, il est le benjamin de la famille.		
<i>Aspects</i>	<i>Points d'appui</i>	<i>Difficultés</i>
Corporels	<ul style="list-style-type: none"> - comportement scolaire : entrée en classe calme, installation rapide, vite prêt à travailler - geste graphique précis : cahiers bien tenus 	
affectifs et conatifs	<ul style="list-style-type: none"> - fort sentiment de compétence 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation et investissement dans la tâche très fluctuants
Sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - bonne participation à l'oral - élément moteur en petit groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Peut s'avérer familier avec l'adulte - Difficulté à respecter les règles de la classe
cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> - réinvestit ses connaissances après un rappel ou avec utilisation d'un référent 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à demander spontanément de l'aide (lié à son fort sentiment de compétence) - Difficulté à restituer des informations, des savoirs déclaratifs, des procédures (récupération) - Difficulté à aller au bout d'une tâche, se démotive vite - Difficulté à maintenir son attention

Prénom : N.		
<u>Présentation générale :</u> N. a 13 ans et vient de 6 ^{ème} pré-orientée. Il est en attente d'une place en ULIS collège. Il a 2 frères et 2 sœurs, il est le 3 ^{ème} de la fratrie de cette famille recomposée.		
<i>Aspects</i>	<i>Points d'appui</i>	<i>Difficultés</i>
corporels	- Posture scolaire quand il est en confiance	- Mauvaise posture à sa table : se tient en boule quand il y a eu un incident en dehors de la classe
affectifs et conatifs	- Veut faire plaisir à l'adulte quand il est en confiance	- Désintérêt pour les activités d'apprentissage - Faible sentiment de compétence - Difficulté à trouver sa place dans la classe, dans le collège, dans sa famille - Difficulté à gérer ses émotions : peut se montrer mutique - Difficulté à gérer et réguler ses émotions
sociaux	- Participe à l'oral quand il est sollicité - Propos très judicieux et bon raisonnement lorsqu'il est guidé ou en phase de manipulation - Lecture assez fluide	- Attitude d'élève peu acquise - Peu de relations avec ses pairs - Difficultés à travailler en groupe
cognitifs	- Bonne mémoire de ce qui a été fait au cours précédent - Bonne capacité d'attention quand il est intéressé - Bon raisonnement lors des phases de manipulation	- Opposition active, refus de réaliser une activité, une tâche ou lenteur dans la mise en activité - Difficulté à demander spontanément de l'aide - Difficulté à mener à bien un projet - Difficulté à comprendre des consignes

Les problèmes de comportement de N. rendent difficile l'observation et les constats. Cela entraîne une difficulté à le faire entrer dans les apprentissages et de progresser.

2) Les hypothèses et les BEP identifiés

Au vu des regards croisés entre les différents partenaires, des hypothèses ont été mises en évidence et des besoins éducatifs particuliers ont été identifiés.

Extrait de projets individualisés :

Prénom	Hypothèses	B E P
N.	<p>N. éprouve des difficultés à trouver sa place dans sa famille, dans le collège et dans la classe. En l'aidant à trouver sa place, il entrera dans les apprentissages.</p> <p>En apprenant à gérer ses émotions, N. développera les acquisitions et ensuite son sentiment de compétences.</p> <p>N. doit apprendre à vivre et à travailler avec les autres, et à trouver sa place au sein de la classe et du collège.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'apprendre à gérer ses émotions pour entrer plus rapidement dans les activités proposées et utiliser ses compétences pleinement. - Besoin de gagner en estime de soi pour être plus serein et apaisé lors des activités d'apprentissages.
K.	<p>Un étayage adapté et un cadre contenant vont permettre à K. de se rendre compte de ses difficultés et ainsi de rentrer dans les apprentissages et d'optimiser son attention.</p> <p>Des activités variées permettront à K. d'acquérir une motivation plus constante afin de s'investir dans le travail scolaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de prendre conscience de ses difficultés pour progresser dans l'acquisition des compétences. - Besoin d'un cadre contenant et sécurisant pour optimiser son attention et fixer ses acquisitions. - Besoin de motivation pour s'investir davantage dans le travail scolaire
A.	<p>En soulageant la mémoire d'A., il entrera plus rapidement et efficacement dans les apprentissages. Il sera moins démotivé par les activités scolaires</p> <p>A. doit apprendre à respecter les règles de la classe.</p> <p>Un rythme de travail et des activités adaptés permettront à A. de gagner en concentration et permettront une augmentation de l'acquisition des compétences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'un temps d'observation et d'analyse pour améliorer le rythme de travail et augmenter la concentration. - Besoin d'un cadre contenant et de règles précises et adaptées pour optimiser son attention et fixer ses acquisitions. - Besoin de soulager la mémoire de travail pour progresser en étude de la langue.

II. Les éléments théoriques

1) La motivation chez les élèves en difficulté scolaire grave et persistante

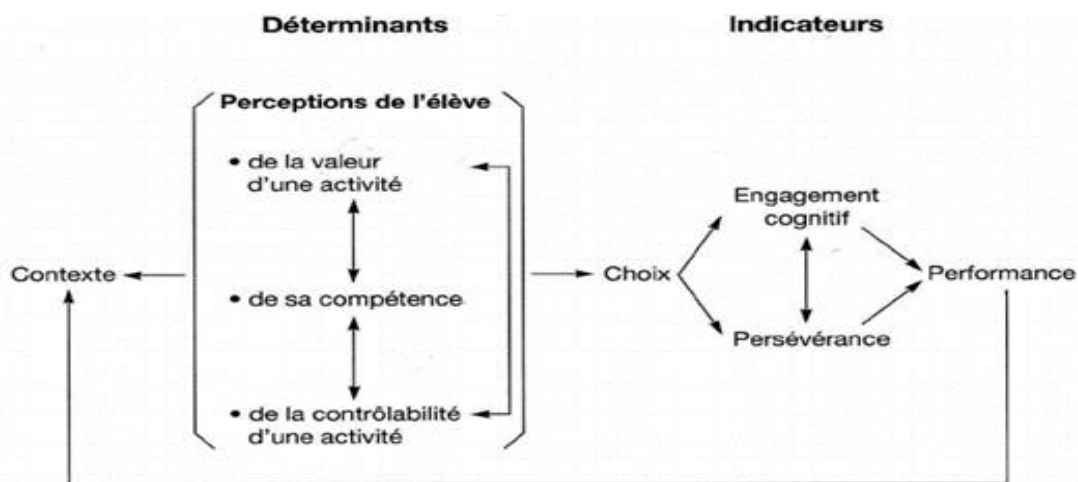
a) Définition et sources de motivation

Depuis le début de ma carrière, je me représentais la motivation comme étant une volonté pour l'élève d'entrer dans la tâche et de la terminer avec plus ou moins de désir à toutes les étapes de l'activité. Ma découverte de l'EGPA m'a permis de me rendre compte de la place centrale de cette motivation dans les apprentissages et de la complexité de ce phénomène.

Selon Vallerand et Thill, *la motivation est un construit hypothétique permettant de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement.*⁶

Rolland Viau la définit et la schématise comme suit :

*La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.*⁷



La dynamique motivationnelle qui anime un élève en classe

⁶ Vallerand et Thill Introduction à la psychologie de la motivation 1993

⁷ Rolland Viau La motivation en contexte scolaire 1994 / 2009

Il introduit la notion d'estime de soi et des relations avec autrui que nous développerons dans la prochaine partie.

Mais comment parler de motivation sans aborder la démotivation ? La démotivation est un phénomène tout aussi complexe que la motivation comme l'explique Rolland Viau dans la revue Vie pédagogique n°115 :

Or, la démotivation à apprendre est un phénomène complexe qui s'explique par l'interaction entre certaines caractéristiques de l'élève et des facteurs externes, dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements de l'école et le milieu familial. Avoir un portrait complet de cette interaction est important pour cerner réellement l'origine de la démotivation des élèves à l'école. ⁸

Il y a donc des leviers sur lesquels, en tant qu'enseignant, il est possible de jouer. Ma priorité ici a été les activités pédagogiques mais tout en tenant compte bien entendu des autres facteurs externes. Toujours d'après Rolland Viau, on décèle au moins six conditions importantes à remplir pour susciter la motivation chez l'élève dans les activités pédagogiques : elles doivent correspondre à leurs champs d'intérêt, représenter un défi, mener à des réalisations que l'on trouve dans la vie courante, être à un niveau de difficulté proche de leur zone proximale de développement, leur permettre de faire des choix et avoir des objectifs et des consignes clairs. A tout cela, il faut rajouter le sens que va prendre pour les élèves ce qui est travaillé en classe. En effet, P. Perrenoud parle du sens du travail, des situations et des apprentissages scolaires, en esquissant trois thèses :

- 1 Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance.
- 2 Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations.
- 3 Il se construit en situation, dans une interaction et une relation ⁹

C'est en tenant compte de tout cela que j'ai essayé tout au long de l'année de construire des apprentissages motivants pour les élèves et d'autant plus dans les matières qui leur semblent les plus rébarbatives.

⁸ Rolland Viau revue VIE PEDAGOGIQUE n°115, avril et mai 2000 p° 5 à 8

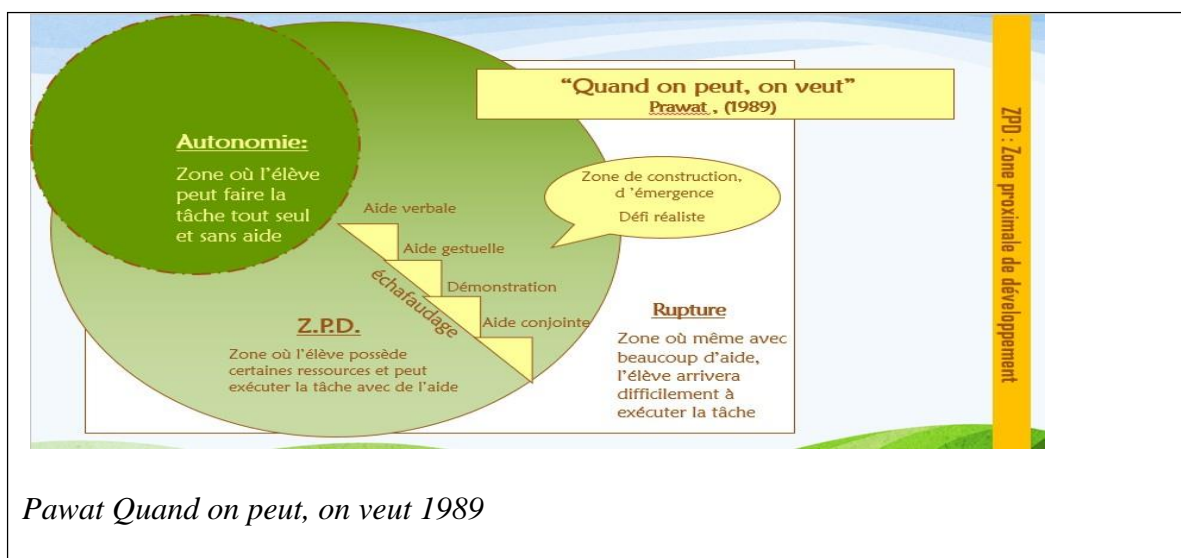
⁹ Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

b) Ce qui est lié à la motivation

La liste est longue et non exhaustive ! Dans bien des lectures, le lien est fait entre la motivation et l'estime de soi, la confiance en soi, le sentiment de compétence, l'autonomie et le sentiment d'appartenance à un groupe.

Je me suis vite rendue compte que l'estime de soi (c'est-à-dire la conscience de sa valeur personnelle) chez nos élèves en difficulté grave et persistante est souvent déficiente. Ils se découragent facilement avant même d'avoir commencé un travail. Ils manquent de confiance en eux et il est important de leur accorder un soutien et une bienveillance dans la réalisation des activités d'apprentissage notamment par des adaptations précises et ciblées. De plus, ils éprouvent des difficultés à nommer leurs points forts et leurs faiblesses. Par contre, ils se rajoutent sans problème de nombreuses difficultés qu'ils n'ont pas réellement. Il faudra donc régulièrement leur faire rendre explicites leurs réussites et leurs progrès même en cas d'échec. A tout cela s'ajoute un fort sentiment d'insécurité devant des situations nouvelles : environnement, pairs, activités, modalité d'exercice.

Il a fallu travailler dans la zone proximale de développement (ZPD). Cette zone, également traduit par « zone de proche développement » ou encore « zone de développement prochain » est un concept créé par le psychologue Lev Vygotski. Il ne fallait pas être dans le « trop facile » qui ne les motive pas ni dans le « trop difficile » qui les démotive complètement, afin de leur permettre de progresser dans l'acquisition des compétences mais aussi vers l'autonomie dans les meilleures conditions possibles.



Pawat Quand on peut, on veut 1989

Le travail avec le groupe classe dans cette zone permet d'atteindre l'autonomie et ainsi de déplacer la ZPD vers le haut. Les élèves se sentent plus compétents, une relation de confiance s'installe entre l'enseignant et le groupe qui sera par conséquent plus motivé lors des prochaines activités proposées.

2) La conjugaison

a) Sa place dans les programmes et le socle commun

Tout d'abord, revenons sur la place de la conjugaison sur les programmes du cycle 3 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018.

COMPÉTENCES ET PROGRAMME DU CYCLE 3 FRANÇAIS			
D	Attendus de fin de cycle	Compétences du socle	Connaissances et compétences associées
Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	COMPRENDRE ET S'EXPRIMER À L'ORAL <ul style="list-style-type: none"> ■ Ecouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte ■ Dire de mémoire un texte à haute voix ■ Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes, un diaporama ou autre outil numérique ■ Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter réactions ou points de vue 	Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécier les éléments vocaux et gestuels et leurs effets - Maintenir une attention orientée en fonction du but - Repérer et mémoriser les éléments importants du discours + implicite - Prendre en compte les caractéristiques du genre de discours - Repérer ses difficultés et les verbaliser - Avoir une vigilance critique par rapport au langage écouté
		Parler en prenant compte de son auditoire	<ul style="list-style-type: none"> - Adapter sa façon de parler à son propos - Adapter sa voix, le ton, sa gestuelle - Connaître les techniques de mise en voix des textes - Connaître les techniques de mémorisation des textes
		Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer un point de vue de manière claire et organisée - Prendre en compte le point de vue d'autrui - Mobiliser des stratégies argumentatives - Savoir échanger avec civilité et mettre à distance son propos
		Adopter une attitude critique par rapport au langage produit	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les règles de l'échange oral - Savoir évaluer collectivement et s'auto-évaluer - Améliorer sa prestation orale (appliquer les conseils acquis)

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer	ECRIRE <ul style="list-style-type: none"> ■ Ecrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire ■ Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle 	Ecrire à la main de manière fluide et efficace	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir écrire avec rapidité et efficacité - Connaître l'usage du clavier - Savoir écrire avec un clavier rapidement et efficacement
		Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler ses impressions, sa compréhension, des hypothèses - Articuler des idées, hiérarchiser, lister - Savoir reformuler, produire une conclusion provisoire ou résumer - Expliciter une démarche, justifier une réponse, argumenter
		Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les caractéristiques des genres d'écrits à produire - Utiliser ses connaissances sur la langue - Savoir améliorer un brouillon - Faire preuve d'imagination, d'idées - Être cohérent - Savoir organiser son texte (paragraphes, organisation textuelle)
		Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer le texte	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir écrire en plusieurs temps - Savoir mettre à distance son texte pour l'évaluer - Partager des écrits produits (travail à deux ou en groupe) - Réécrire un texte d'après une nouvelle consigne - Savoir enrichir son texte
		Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser	<ul style="list-style-type: none"> - Être cohérent (connecteurs, temps, reprises) - Faire des phrases bien ponctuées et logiques (syntaxe) - Faire des paragraphes et organiser son texte - Respecter l'orthographe lexicale et grammaticale

<p>COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE</p> <p>En rédaction, dans des contextes variés, maîtriser les accords dans le GN (D/N/Adj.), entre le verbe et son sujet dans des cas simples (sujet avant le verbe ou proche de lui, sujet composé d'un GN comportant au plus un adj. ou un complément du nom, ou sujet composé de deux noms, sujet inversé suivant le verbe + accord de l'attribut avec le sujet.</p> <p>Raisonnement pour analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie.</p>	<p>Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe</p> <p>(NB : règles construites sur les régularités)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'origine des mots (bases latines et grecques ; vocabulaire savant...) - Le genre et le nombre (oral/écrit) - Les classes de mots variables - Le GN ; les accords dans le GN - L'accord sujet/verbe - L'accord de l'attribut du sujet - Accord du participe passé avec « être » (à relier à l'attribut)
	<p>Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître un verbe (radical, marques de temps, mode, personne...) - Saisir le lien sens-syntaxe : place et rôle du verbe, constructions verbales, complément du verbe, groupe verbal. - Distinguer temps simples/temps composés - Distinguer les formes en [e] - Mémoriser les verbes fréquents (<i>être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir</i>) et des verbes dont l'infinitif est en -er à l'imparfait, au futur, au présent, au présent du mode conditionnel, à l'impératif et aux 3^{èmes} personnes du passé simple. - S'initier à la valeur des temps : Approche de l'aspect verbal (valeurs des temps) abordé à travers l'emploi des verbes dans les textes lus et en production écrite ou orale (le récit au passé simple à la 3^{ème} personne, le discours au présent ou au passé composé, etc.). - Comprendre la cohérence sémantique d'une phrase - Sujet (GN, pronom, subordonnée)

Cette place centrale de la conjugaison dans les programmes a eu un écho dans les BEP de N., K. et A., et une place importante dans les apprentissages de tous les élèves de la classe. En effet, on retrouve la conjugaison dans les différents domaines du socle commun de compétences et de culture du 31 mars 2015 de façon directe mais aussi de façon indirecte : on utilise la conjugaison à l'oral, à l'écrit dans toutes les disciplines ...

A mon sens, les temps qui sont à travailler tout au long du cycle, sont ceux dont ils ont besoin à l'oral et à l'écrit. A l'oral pour savoir se présenter, parler correctement et à l'écrit pour savoir écrire un curriculum vitae, une lettre de motivation ... Au fil des exercices, des acquisitions, les faire se rendre compte de l'importance de tout cela sur leur avenir. Il faut donc créer une motivation sur le long terme et travailler de manière fonctionnelle (créer du sens) en donnant du sens aux apprentissages et en collant le plus possible à leur projet professionnel.

b) Le lien entre motivation et conjugaison

Le lien n'est pas évident ! Et c'est sans doute pour cela que cette problématique s'est imposée à moi dès le début de l'année. J'ai essayé depuis la rentrée de travailler autrement en étude de la langue et notamment en conjugaison. Peu de lectures sur le sujet de la motivation en lien avec la conjugaison, il a donc fallu faire des essais et tâtonner.

Le rituel « un jour, un verbe » a vite plu aux élèves de la classe. Ils le réclamaient et étaient toujours quasi tous volontaires pour passer. Chaque jour, en début de séance, un élève tire un

verbe au sort (échantillon de verbes de toutes terminaisons), un temps (présent, futur, imparfait ou passé composé) et la modalité de passage (écrit ou oral).

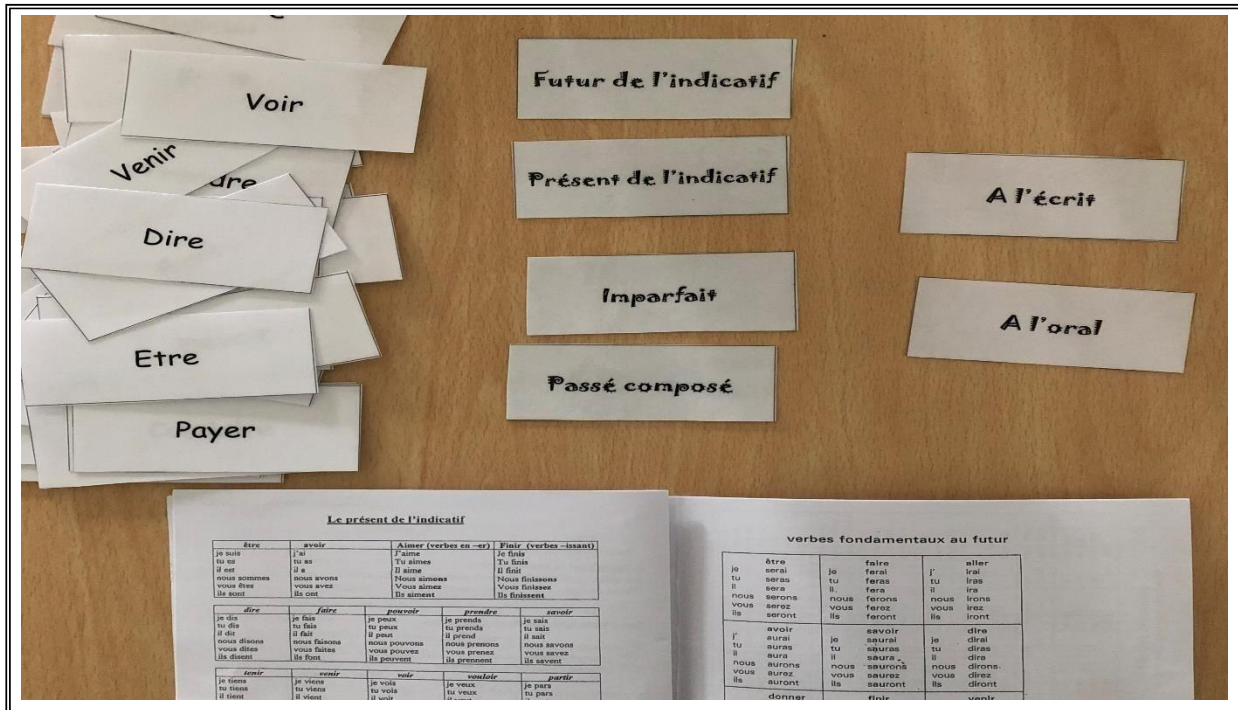
Les jeux ont été nombreux tout au long de l'année surtout lors des heures de module d'aide spécifique. Des jeux existants : tels que le bescherelle, conjudingo, scory cube mais aussi des jeux « inventés » selon ce qu'il fallait travailler : jeu de l'oie des verbes, dominos de la conjugaison ... etc. Le gros avantage c'est qu'il n'y a pas le stress de la note ni de l'évaluation ni même d'avoir à laisser une trace. De plus, le jeu permet l'interactivité entre les élèves, il développe l'entraide, la coopération, il aide à l'apprentissage du respect de l'autre et des autres. Les élèves réclament ces moments de jeux mais ils se lassent vite et il faut que les ateliers tournent régulièrement. Certains jeux sont plébiscités lors des débuts de séance.

Les projets ont également eu une place importante dans cette année scolaire. On n'y travaille pas uniquement la conjugaison mais elle y a une place importante. La classe a adhéré dans l'ensemble à tous les projets mis en place : « projet planétaire » avec deux autres classes de 5^{ème}, « projet échange d'albums » avec une autre 5^{ème} avec création d'un questionnaire de lecture suivie et enfin le projet « lis avec moi » en lien avec une classe de grande section de l'école maternelle. Ce qui a été fait durant les projets prend du sens. On fait pour et avec l'autre, on échange, on attend en retour. Le projet d'échange d'album a même évolué au vu de l'engouement provoqué dans les deux classes. En effet, au départ il n'était pas prévu que ce soient les élèves qui corrigent les questionnaires rendus par l'autre classe de 5^{ème} ... Ces projets n'étaient pas purement liés à la conjugaison mais elle y avait une place importante : il fallait ne pas faire de fautes car notre travail allait être lu ou écouté par des personnes extérieures à la classe. La motivation lors de la réalisation des projets a été visible surtout par la participation de chacun. Mais pas seulement. Cela a également permis donner du sens au travail. Plusieurs fois je les ai entendu dire ; « On ne peut pas rendre ça comme ça. » ou « T'es sûr ? Il faut vérifier ! ». Réflexions qui ne se font pas naturellement d'ordinaire ... A cela s'ajoute le travail sur l'estime de soi, le sentiment de compétences et d'appartenance à un groupe résumés dans la fierté de chacun de voir ce que l'on est parvenu à faire ensemble.

III) Les éléments pratiques

1) Les activités ritualisées

Au départ, je pensais mettre en place des rituels qui seraient les mêmes pour tous, ce qui était le cas dans les classes où j'avais enseigné précédemment. Mais impossible de faire cela avec des élèves à BEP. Il a donc fallu réfléchir à des adaptations spécifiques à chacun afin de les faire progresser au mieux dans cette activité quotidienne.



Commençons par N.. Il doit être serein, mis en confiance pour entrer dans l'activité. Les premiers élèves qui sont passés, étaient volontaires pour le faire puis désignés. J'ai laissé un temps d'observation à N.. Au bout de plusieurs jours, je lui ai demandé de se préparer à son passage dans les jours suivants. Il a donc pu choisir le jour où il est passé pour la première fois, ce qui l'a rassuré et a permis une bonne réussite à l'exercice. Motivé par sa réussite, il se portait volontaire dès le lendemain pour repasser ... J'ai laissé du temps et mis en place un contrat avec une échéance discutée avec N. pour répondre à son **besoin de gagner en estime de soi pour être plus serein et apaisé lors des activités d'apprentissages.**

Pour A., il a fallu adapter également car il a de réelles difficultés en conjugaison à l'oral comme à l'écrit. Il était très motivé pour faire l'activité mais je ne voulais surtout pas le mettre en difficulté. Lors de son passage, afin de soulager sa mémoire de travail, il a pu se servir de son mémo. Référent distribué à tous les élèves et dont ils peuvent se servir quand ils en ressentent le besoin. A. n'avait pas le réflexe de le sortir lorsqu'il se trouvait en situation d'échec. Le mémo est donc mis à disposition à côté du matériel du rituel. L'activité a donc eu pour lui deux objectifs : apprendre à utiliser le mémo et être en réussite sur la conjugaison des

verbes à l'écrit et à l'oral. Cela a permis de répondre à son **besoin de soulager sa mémoire de travail pour progresser en étude de la langue.**

K. a lui l'habitude de se servir du mémo, ayant vite compris que cela l'aidait beaucoup et le mettait en situation de réussite. L'adaptation a été la suivante pour K. pour répondre à son **besoin de prendre conscience de ses difficultés pour progresser dans l'acquisition des compétences** : il tirait au sort son verbe, son temps et sa modalité de passage puis il avait le choix d'aller ou non regarder à sa place dans son mémo. Cela a permis qu'il se rende compte de ses difficultés car à tout moment il pouvait changer d'avis et aller s'aider de son référent.

Cette activité ritualisée a bien créé de la motivation au sein du groupe classe. Cette activité est rapide à faire à chaque séance de français, avec l'habitude cela prend cinq minutes en début de cours. Les élèves sont toujours volontaires pour y participer et même s'ils ne sont pas au tableau, ils écoutent pour trouver les erreurs de leurs camarades. Cette activité peut évoluer facilement : en modifiant les verbes ou le temps proposés. La répétition semble avoir des effets positifs sur les acquisitions. Comme le dit Pascal Roulois :

Sur le plan biologique, apprendre serait une affaire de connexions. Lorsque nous sommes face à une information nouvelle, certains de nos neurones vont s'associer pour créer de nouvelles connexions synaptiques, comme si l'on construisait des routes pour relier plusieurs villes.

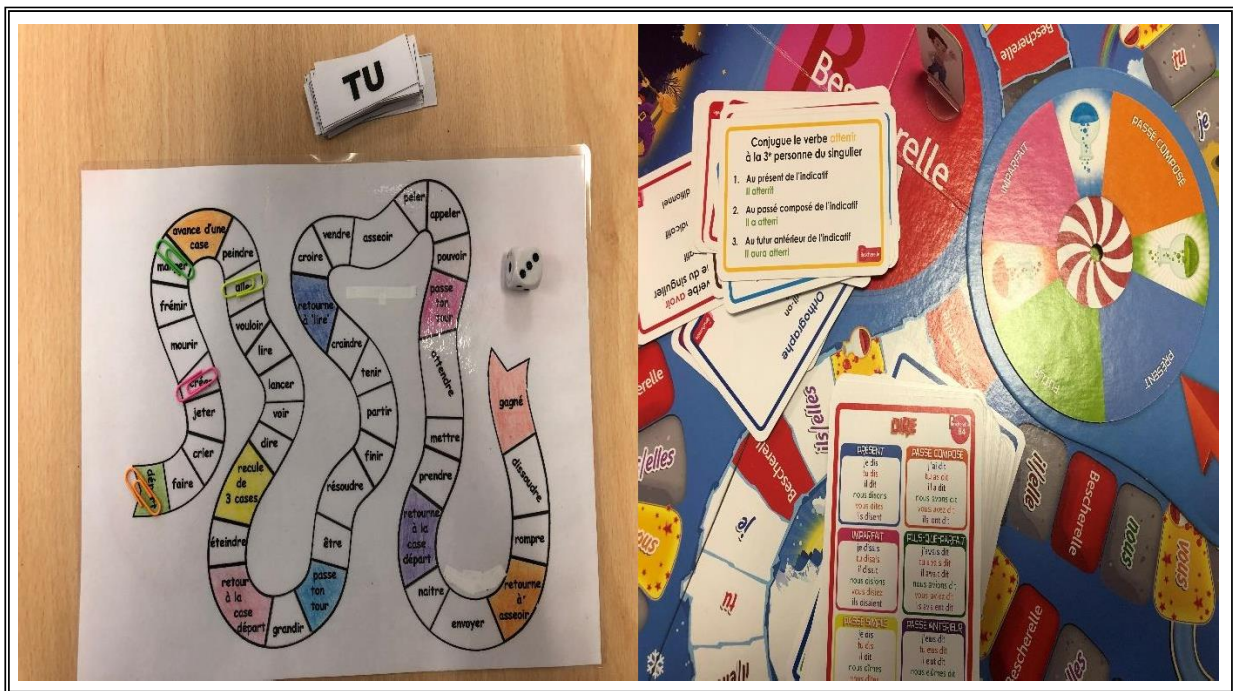
Si de nouvelles connexions sont établies, répéter et réviser l'information renforce ces connexions, ce qui permet de la placer dans la mémoire à long terme. Mais aussi, la répétition d'une information nous permet d'y avoir accès plus rapidement, ce qui diminue la charge cognitive, nous le verrons.¹⁰

2) Le jeu

Lors des séances de jeu, comme pour les activités ritualisées, des adaptations ont dû être mises en place pour permettre à chacun de progresser. L'adaptation première a toujours été pour chacun d'eux (et ce quelle que soit l'activité proposée) d'avoir une attitude bienveillante, d'être

¹⁰Pascal Roulois Les bases en neuropédagogie et en neuroéducation, article du 5 mars 2010

à l'écoute et disponible pour leur venir en aide si besoin. Ce type d'activité permet une forte dédramatisation de l'erreur, une gestion de l'autocorrection. De plus, de par sa posture, l'enseignant crée une deuxième adaptation. Il est question ici des postures définies par Dominique Bucheton : « la posture « du magicien » où l'enseignant(e) capte l'attention des élèves par des gestes, des mots frappants, avec une forte théâtralisation. »¹¹.



N. éprouvant des difficultés à travailler au sein d'un groupe, je lui ai proposé dans un premier temps de choisir en premier parmi les jeux proposés pour la séance et également de choisir les camarades avec lesquels il devra jouer. Puis j'ai choisi pour lui le jeu en commençant par ceux où il était en réussite. L'étape suivante a été de lui imposer un groupe. D'abord en choisissant pour qu'il ait au moins un ami dans le groupe. Malgré tout cela, je me suis parfois retrouvée face à un refus catégorique. Durant la séance, je suis passée régulièrement pour valoriser son travail, le mettre en avant au sein du groupe (de par le rôle qui lui était attribué, par ses réussites, par son comportement ...). Ces adaptations ont été mises en place afin de répondre à son **besoin d'apprendre à gérer ses émotions pour entrer plus rapidement dans les activités proposées et utiliser ses compétences pleinement**. Cela lui a permis de trouver

¹¹ Dominique Bucheton Dossier de veille de l'IFÉ • n° 123 • Mars 2018 (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre

sa place au sein de petits groupes. Lorsqu'il refusait de participer, je pouvais lui rappeler ses réussites au cours des séances précédentes, lui donner un rôle spécifique dans le groupe. Le but visé ici est également de gagner en sérénité lors des activités d'apprentissages.

Pour A., l'objectif principal a été de maintenir son attention afin qu'il fixe les apprentissages. Cela s'est fait de différentes façons : en lui attribuant un rôle (vérification du respect des règles, des réponses données, prise de points ... etc), en changeant régulièrement de jeu dès que je voyais qu'il commençait à se lasser de l'activité, en passant régulièrement pour le recentrer sur ce qu'il avait à faire et faire le point avec lui en mettant en avant ses réussites. Il avait accès à son mémo tout au long de la séance. Si le jeu nécessitait un passage à l'écrit, je lui demandais juste sa réponse à l'oral afin de le soulager. Un membre du groupe devait valider ses réponses. Ces moments de jeu ont eu des retombées très positives sur son **besoin d'un cadre contenant et de règles précises et adaptées pour optimiser son attention** mais également sur son **besoin d'un temps d'observation et d'analyse pour améliorer le rythme de travail et augmenter la concentration**. En effet le jeu impose des règles précises, de par son mode d'emploi mais également par le groupe qui ne peut pas jouer si A. n'est pas attentif et participatif. Le côté motivant des jeux proposés m'a permis de remarquer que son temps d'attention était plus long que lors de phases d'activités « classiques ».

En ce qui concerne K., l'adaptation principale est liée à son **besoin de prendre conscience de ses difficultés pour progresser pleinement dans les apprentissages**. Grâce à la forme même du jeu, il se rend compte de ses erreurs : on n'avance pas sur le plateau si la réponse est fausse. Impossible pour lui de discuter la validité de l'attribution du point car immédiatement, les camarades du groupe lui montraient les fiches réponses. Je lui ai également donné régulièrement un rôle de vérificateur des réponses, à lui de valider les réponses du groupe grâce à ces grilles auto correctives afin qu'il prenne conscience de ses difficultés. L'adaptation est ici la forme même du jeu ...

Les jeux liés à la conjugaison ont été source de motivation dans l'ensemble, réclamés par les élèves. Ryan et Deci ont écrit :

Le jeu, de façon générale, est en effet associé à une motivation intrinsèque susceptible d'encourager performance et estime de soi¹².

Le principal souci de cet outil pédagogique a été l'évaluation. En effet, il n'est pas facile d'évaluer les élèves comme il n'y a pas un passage à l'écrit formalisé. Ces moments de jeu ont donc été des phases d'entraînement. Je pense qu'en créant des grilles d'observations précises des élèves, il serait possible que ces phases représentent un moment d'évaluation qui serait, c'est sûr, beaucoup mieux vécu par les élèves.

De plus ces moments de jeu pourraient faire l'objet à l'avenir d'un partenariat avec les parents : on pourrait imaginer les inviter à venir jouer avec nous mais également à créer des jeux qui pourraient être emmenés à la maison ...

3) La démarche de projet

Le projet, selon Michel Huber (1999) se définit ainsi :

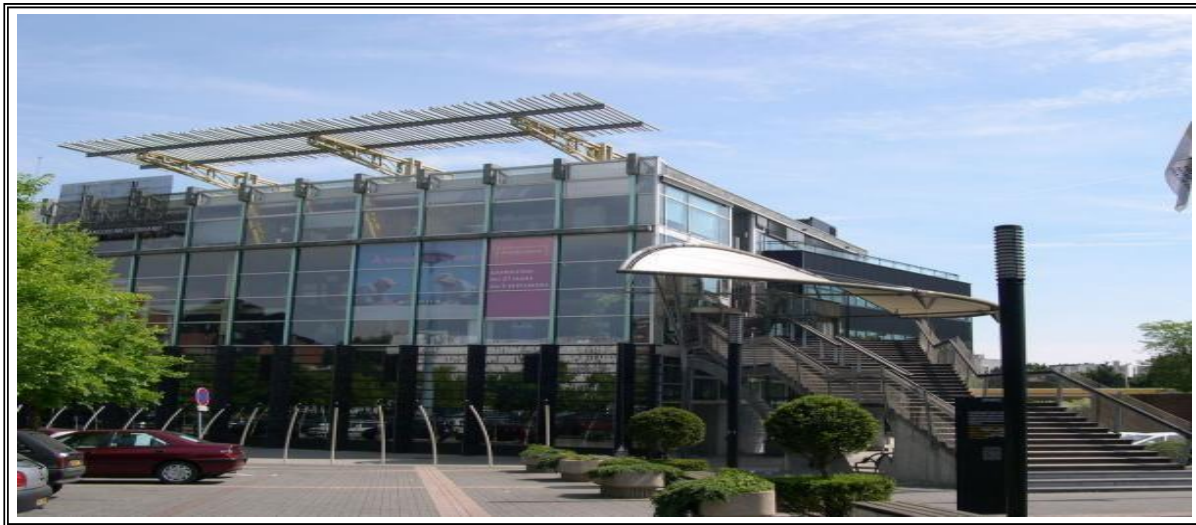
... une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.¹³

J'ai essayé de mettre en place plusieurs projets durant toute l'année scolaire même si cela n'est pas toujours facile avec l'alternance du Cappéi. Le point commun de tous ces projets : la motivation de l'ensemble de la classe pour aller au terme et même proposer des prolongements qui n'étaient pas prévus au départ. De nombreuses compétences ont pu être développées grâce à cela : des compétences purement disciplinaires (en étude de la langue principalement) mais aussi : le sentiment de compétence, l'estime de soi (fierté d'avoir fait pour une autre classe), l'autonomie (ils ont tout géré seul), l'entraide ... Mon rôle a été principalement de mutualiser

¹²Ryan et Deci, Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Canadian Psychology Vol 49/1 Février 2008

¹³HUBER, Michel (1999). Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves. Lyon : Chronique Sociale. Pédagogie Formation.

les productions, de gérer les débats quant aux choix qu'il a fallu faire et enfin de proposer mon aide quand cela était nécessaire.



Planétarium de Villeneuve d'Ascq

Pour N., afin de répondre à son **besoin de gagner en estime de soi pour être plus serein et apaisé lors des activités d'apprentissages**, la première adaptation a été la dictée à l'adulte qui lui a permis de voir qu'il était capable de faire, qu'il avait des idées et qu'il pouvait faire seul. En effet à l'annonce du projet, il stresse, se renferme et refuse de faire. Cette adaptation qui n'a duré que quelques minutes durant 2 séances l'a fait gagner en sérénité et en estime de soi. Il a d'ailleurs refusé mon aide à la 3^{ème} séance. Une autre adaptation a dû être mise en place pour qu'il travaille avec le groupe : j'ai eu la même démarche que lors des activités de jeux : choix du pair avec qui il allait travailler, choix du chapitre lors du projet lecture.


QUESTIONNAIRE
MOI, JE LA TROUVE BELLE

Couverture

- 1- Entoure le titre du livre en rouge
- 2- Entoure l'auteur en bleu
- 3- Entoure l'éditeur en vert

Chapitre 1

- 1- Comment s'appelle le personnage principal ?
- 2- Dans le cadre du programme « échanges culturels interplanétaires », que se passe-t-il pour lui cette semaine ?
- 3- Pourquoi n'arrive-t-il pas à dormir ?
- 4- Quels sont les 3 règles qu'il se fixe ?
- 5- Pourquoi essaye-t-il de se fixer ces règles ?
- 6- Comment s'appelle sa correspondante ? De quel planète vient-elle ?
- 7- Que va-t-il se passer le lendemain qui le stresse ?
- 8- Quels indices nous permettent de savoir que l'histoire se déroule dans le futur ?



A. a été source de beaucoup de bonnes idées mais comme il éprouve des difficultés dans le passage à l'écrit, j'ai mis en place comme adaptation un tutorat avec un pair « complémentaire » : camarade qui participe peu à l'oral, sans difficulté lors du passage à l'écrit et très calme pour modérer A. et le recentrer régulièrement sur la tâche à effectuer. Ce tutorat a été bénéfique pour les deux partenaires : en répondant pour A. au **besoin d'un cadre contenant et de règles précises et adaptées pour optimiser son attention** mais aussi sur son **besoin d'un temps d'observation et d'analyse pour améliorer le rythme de travail et augmenter ses temps de concentration**. Quant à l'autre membre du binôme cela a permis de répondre à son besoin de poursuivre la prise de confiance en soi pour développer ses compétences mais également à son besoin de développer ses stratégies métacognitives car elle a eu à expliquer régulièrement les étapes du travail qu'ils avaient à faire, à verbaliser les stratégies mises en place ...

Le but pour K. était de répondre à son **besoin de motivation pour plus s'investir dans le travail scolaire**. Il s'est très vite montré motivé par les projets, ayant un rôle moteur dans la conception des questionnaires du projet lecture par exemple. La forme même de l'activité était pour lui une adaptation pour répondre à son BEP. Afin de travailler son **besoin d'un cadre contenant et de règles précises et adaptées pour optimiser son attention**, je lui ai demandé d'être notre porte-parole lors des échanges avec l'autre classe de 5^{ème}. Il devait à chaque fin de séance, faire le bilan de celle-ci, savoir expliquer notre démarche et la justifier. La prise de parole devant l'autre classe n'a pas été évidente pourtant il savait ce qu'il avait à dire. Cet exercice sera à renouveler lors des prochains projets.

Conclusion

Pour répondre à ma problématique : Comment motiver les élèves d'EGPA en conjugaison en donnant du sens aux apprentissages tout en répondant à leurs besoins éducatifs particuliers ?, j'ai choisi certaines activités pédagogiques mais il en existe d'autres. Ce qu'il faudra retenir est l'importance de l'observation, de la connaissance des élèves (tant au niveau de leurs points d'appui mais aussi de leurs difficultés), du sens donné aux activités proposées. Et toujours avoir dans un coin de sa tête qu'un enseignant qui n'est pas motivé, ne pourra pas motiver ses élèves !

Tout au long de cette année, mon principal objectif aura été de faire progresser au mieux l'ensemble de mes élèves. J'ai souhaité le faire pour eux et avec eux, en créant le plus possible des situations motivantes où ils ont pu s'épanouir, progresser, devenir autonome, être maîtres de leurs apprentissages. La formation d'enseignante spécialisée m'a permis de changer profondément et durablement mes savoir-faire pédagogiques. En effet chaque élève est différent et a donc besoin d'adaptations propres à lui-même pour pouvoir progresser. A une même difficulté, les moyens mis en œuvre pour la surmonter ne seront pas les mêmes ...

L'activité proposée doit être source de plaisir pour être motivante, c'est la première remarque à se faire mais pas seulement : il faudra également tenir compte de la nécessité d'installer un cadre sécurisant, un regard bienveillant et valorisant, créer de l'autonomie tout en respectant le niveau scolaire de chacun.

Ce qui est valable pour une classe ne l'est pas forcément pour une autre. Il faut connaître sa classe et ses élèves, les observer pour cibler ce qui pourra être motivant pour eux. La formation a changé avant tout mon observation des élèves. Cette réflexion n'est que le début et j'espère dès l'année prochaine pouvoir continuer à affiner et à approfondir tout ce qui nous a été apporté cette année afin de proposer aux élèves des situations pédagogiques motivantes tout en répondant aux impératifs des programmes mais aussi aux besoins éducatifs particuliers de nos élèves en situation de difficultés graves et persistantes.

Bibliographie

(dans l'ordre d'apparition de cet écrit)

- Dictionnaire de français Larousse 2019
- Bulletin officiel n° 7 du 16-02-2017
- Circulaire EGPA (circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009) - BO du jeudi 30 avril 2009.
- Circulaires n° 2006-139 du 29 août 2006 et n° 2009-060 du 24 avril 2009
- M Bolognini, F Bariaud - Estime de soi: Perspectives développementales - 1998
Delachaux et Niestlé
- Vallerand et Thill Introduction à la psychologie de la motivation 1993
- Rolland Viau La motivation en contexte scolaire 1994 / 2009
- Rolland Viau revue VIE PEDAGOGIQUE n°115, avril et mai 2000 p° 5 à 8
- Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.
- Pascal Roulois Les bases en neuropédagogie et en neuroéducation, article du 5 mars 2010
- Dominique Bucheton Dossier de veille de l'IFÉ • n° 123 • Mars 2018 (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre
- Ryan et Deci, Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie . Canadian Psychology Vol 49/1 Février 2008
- HUBER, Michel (1999). Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves. Lyon : Chronique Sociale. Pédagogie Formation.

EPREUVE 3 : **PERSONNE RESSOURCE**

Le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé vient en Annexe I de la Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au BO n° 7 du 16 février 2017. Il fait apparaître la fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive.

Il est conçu de telle sorte qu'il met en avant la spécificité des **formes d'intervention** des enseignants appelés à :

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

Mes actions de personne ressource ont été variées durant cette année de formation. J'ai choisi de vous présenter une situation liée au passage des élèves des classes de 6^{ème} vers la 5^{ème}.

En effet, j'ai pu remarquer des lacunes dans la passation des informations entre ces deux classes ainsi que des obstacles pour les collègues. Obstacles quant à la détection des points d'appui et des difficultés des élèves puis dans la différenciation du travail selon les difficultés reconnues.

Que pourrait-on mettre en place afin d'aider les collègues ?

Nous parlerons ici des actions menées vers l'équipe éducative qui accompagne ces élèves en difficulté mais non orientés vers l'EGPA. Le but a été :

- que l'accueil dans la classe supérieure se passe dans les meilleures conditions possibles,
- que les aides mises en place durant l'année antérieure soient connues de tous permettant une remise en place et un réajustement rapide dès la rentrée scolaire,
- que les points d'appui et les difficultés de l'élève soient identifiés,
- que les collègues PLC soient sensibilisés aux aides qu'ils peuvent mettre en place dans leurs classes et aux démarches permettant l'accompagnement des élèves en difficulté.