



**HAL**  
open science

# Comment la pédagogie de projet utilisée en atelier HAS peut-elle permettre de développer le sentiment de compétence d'adolescents de 3e en très grande difficulté scolaire, tout en répondant à leurs BEP ?

Virginie Ringard Bourel

## ► To cite this version:

Virginie Ringard Bourel. Comment la pédagogie de projet utilisée en atelier HAS peut-elle permettre de développer le sentiment de compétence d'adolescents de 3e en très grande difficulté scolaire, tout en répondant à leurs BEP ?. Education. 2020. dumas-03373555

**HAL Id: dumas-03373555**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03373555v1>**

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**

Comment la pédagogie de projet utilisée en atelier HAS peut-elle permettre de développer le sentiment de compétence d'adolescents de 3<sup>ème</sup> en très grande difficulté scolaire, tout en répondant à leurs BEP ?

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : Mme DUHALDE ISABELLE**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : BOUREL VIRGINIE**

**NOM de naissance (pour les candidates mariées) : RINGARD**

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

[inspe-lille-hdf.fr](http://inspe-lille-hdf.fr) / 03 20 79 86 00

## Table des matières

Introduction .....	2
I. Présentation du dispositif .....	4
A. Présentation du collège.....	4
B. Présentation de la classe .....	5
C. Atelier HAS.....	10
II. Apports théoriques .....	11
A. Estime de soi et sentiment de compétence .....	11
B. La pédagogie de projet et ses avantages.....	14
III Exemple de projet mis en place et analyse réflexive de ma pratique.....	18
A. Présentation du projet « alimentation équilibrée ».....	18
B. Les effets de la pédagogie de projet sur mes élèves.....	25
Conclusion.....	26
Bibliographie et sitographie .....	27

## Introduction

Pendant mes 8 années en tant que contractuelle en lycée professionnel, j'ai eu l'occasion d'avoir de nombreuses classes de Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). J'ai pu constater que bon nombre des élèves étaient en grandes difficultés dès leur arrivée au lycée. Cependant, il était difficile d'agir pour eux en différenciant car mes classes étaient trop nombreuses, mes enseignements très différents (sciences appliquées pour une classe, Prévention Santé Environnement pour une autre, entretien des locaux pour une troisième...). C'est pourquoi, après l'obtention de mon Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel (CAPLP) Biotechnologie option Santé Environnement, et la validation de mon année de stage, j'ai souhaité avoir un poste de néo titulaire en Enseignement Général et Professionnel Adapté (EGPA) afin de pouvoir agir auprès des élèves en difficulté et rendre mon enseignement plus efficace. C'est ainsi que je suis arrivée au collège Jean Macé d'Hénin Beaumont en septembre 2019 où je dispense des cours d'Hygiène Alimentation Service (HAS) aux classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> EGPA.

J'ai choisi d'axer ma problématique sur la classe de 3<sup>ème</sup>. Le groupe HAS de 3<sup>ème</sup> est composé de 7 élèves (4 filles et 3 garçons) qui ont choisi ce champ même s'il n'est pas forcément en lien avec leur projet professionnel. En effet, seuls 3 élèves sur les 6 ont un projet professionnel en relation avec l'HAS. Sur ces 3 élèves, un était en champs habitat auparavant et nous a rejoint en janvier. J'accueille les 3èmes à raison de 12 heures par semaine (10 heures en HAS et 2 heures en technologies).

Afin de définir une problématique en lien avec les Besoins Educatifs Particuliers (BEP) de mes élèves, il m'a d'abord fallu apprendre à les connaître. Pour se faire, j'ai procédé de différentes manières. Tout d'abord, je leur ai distribué un questionnaire le premier jour. Ce questionnaire était assez général et parlait aussi bien de leur situation familiale que de ce qu'ils aiment faire. J'ai également échangé avec mes collègues qui ont les ont suivis parfois depuis la 6<sup>ème</sup>. Ensuite, je me suis créée des grilles d'observation. Certaines étaient générales, d'autres plus axées sur les compétences professionnelles. Je détaillerai l'utilisation de ces outils plus loin. J'ai aussi échangé avec quelques parents lors de la réunion parents-professeurs. Enfin, lors des Travaux Pratiques, j'ai eu l'occasion de discuter avec les élèves et d'en apprendre davantage sur leurs passions, leurs occupations... ainsi que sur leur caractère. Ce qui m'est apparu lors de ces observations, c'est que certains élèves se mésestiment et ont l'impression de ne rien savoir faire alors qu'ils réussissent les activités au moins aussi bien que les autres. A contrario, d'autres ont parfois l'impression d'être capables de réaliser l'activité avant même d'avoir reçu les

instructions et se rendent compte ensuite qu'ils éprouvent des difficultés. En effet, parmi mes 6 élèves, j'ai dans la classe différents profils parmi lesquels une élève qui se prénomme J. et qui est persuadée qu'elle ne sait rien faire et qui rebute à effectuer les tâches demandées car elle est persuadée qu'elle échouera. A contrario, j'ai un autre élève, I. qui lui, est persuadé qu'il sait déjà faire le travail sans même écouter les consignes. Il bâcle son travail et se moque que le résultat ne soit pas celui attendu car pour lui il a fait le travail demandé. Enfin, j'ai un troisième profil à mi-chemin entre les deux. Il s'agit de C. qui peut avoir de grandes facilités par rapport au groupe tant dans la compréhension des consignes que dans la réalisation des tâches mais qui ne s'engage dans une tâche que lorsqu'elle sait qu'elle va réussir sans difficulté. Je reviendrai sur la présentation de ces élèves dans les pages suivantes.

C'est donc suite à ces constats que j'ai choisi d'axer mon travail autour de l'estime de soi et plus particulièrement autour du sentiment de compétence. Aussi, ma problématique sera « **Comment la pédagogie de projet utilisée en atelier HAS peut-elle permettre de développer le sentiment de compétence d'adolescents de 3<sup>ème</sup> en très grande difficulté scolaire, tout en répondant à leurs BEP ?** ». Afin de répondre à cette question, je suis partie de l'hypothèse que les compétences professionnelles acquises au collège en atelier ont un impact sur l'estime de soi des élèves. Encore fallait-il que les élèves aient conscience de cette acquisition de compétences. Il m'incombait donc de faire en sorte que ce soit le cas en développant divers outils et méthodes de travail visant à valoriser le travail des élèves et à répondre à leur BEP.

Cette thématique se justifie d'autant plus par la circulaire de 2015 qui indique que « *les enseignants spécialisés qui y exercent (en EGPA) instaurent un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant. Par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, ils permettent aux élèves qui bénéficient de la Segpa de poursuivre leurs apprentissages tout en préparant leur projet professionnel* »<sup>1</sup>. Or, si un élève se sent dévalorisé ou a l'impression de ne pas être capable de faire aussi bien que ses camarades, il est difficile d'instaurer un climat de confiance et de l'aider à préparer son projet professionnel. Le projet académique 2018-2021 préconise de favoriser « *tout au long de la scolarité une approche pédagogique et éducative donnant sens aux apprentissages, favorisant l'estime de soi et l'appétence pour la culture scolaire, [...]* »<sup>2</sup>. Or, le sentiment de compétence est une

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015

<sup>2</sup> Projet académique 2018-2021 (académie de Lille)

composante de l'estime de soi. Il insiste également sur le fait que « *L'École doit aider chaque élève à prendre confiance en lui afin qu'il puisse développer son potentiel et sa créativité* »<sup>3</sup>.

Dans une première partie, je présenterai le dispositif dans lequel mes élèves et moi évoluons. J'y décrirai le collège puis la classe et notamment les 3 élèves nommés précédemment. Enfin, j'y présenterai le champ professionnel HAS.

Dans une seconde partie consacrée aux apports théoriques, je distinguerai tout d'abord l'estime de soi du sentiment de compétence. Puis j'expliquerai ce qu'est la pédagogie de projet et quels en sont les avantages.

Dans une dernière partie, je tenterai de démontrer à travers la présentation d'un projet réalisé par la classe ainsi qu'à travers l'analyse de ma pratique que la pédagogie de projet peut permettre aux élèves ayant un BEP portant sur le sentiment de compétence de gagner en assurance.

## **I. Présentation du dispositif**

### **A. Présentation du collège**

Le collège Jean Macé d'Hénin Beaumont est situé en périphérie du centre-ville. Il fait partie d'un Réseau d'Education Prioritaire (REP). Le quartier Jean Macé d'Hénin-Beaumont est classé Zone Urbaine Sensible. Le revenu médian y est de 876.9€ (donc sous le seuil de pauvreté qui s'élève à 1 015€) contre 1 201.4€ pour la commune et 1772€ au niveau national en 2016. 30.7% de la population de ce secteur est bénéficiaire du RSA (Revenu de Solidarité Active).

Pour cette année scolaire, l'établissement accueille environ 380 élèves répartis en 18 divisions dont 3 divisions de SEGPA. Il comporte deux sections sportives : une section Préparation Haut Niveau en gymnastique et une section régionale en escrime. Il accueille également des élèves issus du centre de formation du Racing Club de Lens dans le cadre d'un partenariat. Le collège Jean Macé dispose également d'un internat dont profite à peu près ¼ des élèves. Une trentaine d'internes (dont une de mes élèves) le sont dans le cadre des internats de la réussite pour tous. Il s'agit d'un dispositif qui vise à permettre à des jeunes qui ne bénéficient pas d'un environnement favorable de mettre toutes les chances de leur côté pour mener à bien leurs études.

Les 3 axes du contrat d'objectifs scolaires de l'établissement sont les suivants :

---

<sup>3</sup> Projet académique 2018-2021 (académie de Lille)

- Renforcer l'acquisition des compétences du cycle 3 et du cycle 4 pour tous les élèves
- Promouvoir une orientation ambitieuse pour tous
- Poursuivre l'amélioration du cadre de vie et promouvoir la citoyenneté au collège.

Afin que les élèves, et notamment ceux de SEGPA, puissent envisager une orientation ambitieuse, comme le préconise le second objectif, il faut d'abord qu'ils se sentent capables de réussir dans celle-ci. Il est donc important de travailler sur le sentiment de compétence afin que les élèves ne s'orientent pas vers une orientation par défaut.

## B. Présentation de la classe.

La classe de 3<sup>ème</sup> A est composée de 14 élèves. Mais, pour ma part, je n'en ai que 7 en atelier HAS, les autres ayant choisi l'atelier Habitat. Parmi ces 7 élèves, 4 sont des filles et 3 des garçons. 5 élèves de ce groupe seront présentés au Diplôme National du Brevet Professionnel (DNB Pro). Dans ce groupe, 3 élèves sont en famille d'accueil et un élève est suivi par un éducateur dans le cadre d'un accompagnement par l'Association Départementale d'Actions Educatives. De manière générale, les familles des élèves de cette classe s'impliquent peu dans l'établissement. A titre d'exemple, lors de la dernière réunion parents-professeurs, seul un représentant légal s'est déplacé. Les autres ne viennent qu'en cas de convocation. Il est donc difficile de recueillir des informations.

J'ai choisi de présenter 3 élèves de ce groupe dont certains des BEP identifiés sont en lien avec le sentiment de compétence : J., I. et C..

J. a 15 ans. Elle était scolarisée dans notre établissement depuis la 6<sup>ème</sup> mais en a changé pendant une période car elle disait ne pas s'y sentir bien suite à une Commission de Vie Educative (CVE) pour de nombreuses absences sans motif valable. Elle y est revenue en cours d'année, l'an dernier, à sa demande avec un engagement d'assiduité que jusqu'ici elle respecte. Elle est l'une des deux seuls élèves du groupe qui ne seront pas présentés aux DNB. La famille n'est pas présente sauf en cas de convocation.

Les observations réalisées en début d'année scolaire par mes collègues et moi sont les suivantes :

Du point de vue de la motricité, nous avons relevé que J. semblait à l'aise avec son corps, qu'elle avait une bonne tonicité et une bonne praxie. En revanche, la motricité fine, la fatigabilité et la nonchalance sont des points qu'elle doit améliorer. Du point de vue social, J. est bien intégrée dans la classe, elle communique facilement avec les autres élèves ou avec

les adultes de son entourage et apporte son aide aux camarades qui en formulent le besoin. Par contre, elle a tendance à amuser ses camarades en classe, à utiliser l'humour pour se dévaloriser en utilisant des phrases du type « bah je suis nulle, si je suis en SEGPA c'est pas pour rien, hein madame, alors je ne vais pas y arriver ». Elle se renferme dès qu'elle se sent en difficulté ou face à quelqu'un qu'elle ne connaît pas. D'ailleurs, elle n'a pas effectué sa première période de stage car elle n'a pas voulu aller se présenter dans des entreprises. Sur le plan affectif, elle exprime volontiers ses émotions et ne s'énerve pas lorsqu'on lui fait une remarque constructive. Cependant, elle manque de confiance en ses capacités, se décourage parfois avant même d'avoir commencé, abandonne en plein milieu d'une tâche, manque souvent de motivation et le montre en soufflant constamment. Elle cherche régulièrement des motifs pour quitter la classe et se dérober de son travail. Sur le plan cognitif, elle a une bonne élocution mais son attention est limitée à un temps très court et elle met beaucoup de temps à rentrer dans l'activité. Du point de vue disciplinaire, j'ai pu remarquer des difficultés à s'auto-évaluer et à revenir sur son travail ainsi qu'une certaine dépendance à ses camarades et notamment à une personne qui fait le travail ou qui dirige.

J. ne semble pas très motivée en atelier HAS, alors que paradoxalement, lorsqu'on l'interroge sur son projet professionnel, elle dit vouloir suivre un contrat d'apprentissage en boulangerie. Elle semble avoir réfléchi à la question et a effectué un de ses stages de 4<sup>ème</sup> dansce domaine.

Suite à ces observations et aux regards croisés avec les l'ensemble des partenaires, j'ai formulé les hypothèses suivantes concernant J. :

- Elle se réfugie derrière son humour pour cacher un manque de confiance en elle.
- Elle est rapidement fatigable cognitivement et n'arrive pas à maintenir son attention sur une tâche, ce qui la pousse à abandonner rapidement.
- Elle se dévalorise constamment pour justifier par avance un éventuel échec.

A partir de ces hypothèses, j'ai dégagé les BEP suivants :

- **Besoin d'être valorisée pour prendre confiance en elle**
- **Besoin d'être soutenue dans le maintien de l'attention et de la concentration pour entrer dans l'activité et la mener à terme**
- **Besoin de tenir compte de la fatigabilité cognitive pour lui permettre d'aller au bout de l'activité.**



Un deuxième parcours d'élève qu'il me semblait intéressant de présenter est celui de I. I. a 15 ans. C'est un élève qui est en famille d'accueil depuis quelques mois. Celle-ci s'implique et accompagne I. dans son projet professionnel (aide dans la recherche de stage, conduit sur le lieu de stage).

Lorsque je donne un travail à I., sa première réaction est « c'est facile » avant même d'avoir écouté la consigne. Au premier abord, on pourrait penser que I. est un élève ayant un sentiment de compétence très élevé. Or, les choses sont plus complexes. En effet, après avoir longuement observé I., je me suis rendu compte que même s'il semblait sûr de lui, cela n'était peut-être qu'une apparence.

Les observations que nous avons pu faire de I. sont les suivantes : Sur le plan corporel, I. semble prendre soin de lui. En revanche, il n'a pas l'air à l'aise avec son corps et a besoin d'améliorer la motricité fine. Sur le plan affectif, il est motivé, ne refuse jamais d'effectuer une tâche même si on voit que ça ne lui plaît pas, il est créatif et persévérant. En revanche, il a une estime de soi très fragile. Sur le plan cognitif, il a une bonne capacité de déduction, mémorise avec facilité (en français), se tient à la tâche et respecte les consignes. Cependant, il fait preuve d'une prévalence de l'action sur la réflexion, n'arrive pas à organiser son travail, a une attention volatile ainsi que des difficultés de mémorisation en mathématiques et histoire géographie. La famille d'accueil a également fait mention d'une difficulté à organiser son travail lorsqu'il fait ses devoirs.

Sur le plan social, il est toujours souriant, ne se vexe jamais, est sympathique avec tout le monde, communique avec facilité et aide ses camarades. Ce comportement est apparemment identique à la maison. Il doit encore progresser sur la communication car il parle sans filtre, dit tout ce qui lui passe par la tête, coupe la parole régulièrement et s'amuse de tout en tout temps même sur le lieu de stage.

Sur le plan disciplinaire, j'ai pu constater qu'il était très pertinent lorsque l'on touche aux aspects théoriques, il fait le lien entre la théorie et la pratique. En revanche, son travail est très désorganisé, il ne suit pas les protocoles mis à disposition, ne tient pas compte des remarques, ne contrôle pas son travail et ne revient pas dessus.

Les hypothèses formulées pour I. sont les suivantes :

- I. se cache derrière son humour ou derrière ses remarques : « c'est trop facile » pour cacher le fait qu'il n'a pas confiance en lui.

- Il n'a pas de filtre. Il ne sait pas distinguer ce qu'il peut dire de ce qu'il doit taire. Il n'a pas encore acquis la maturité nécessaire.
- Il n'a pas intégré tous les codes pour communiquer. Il doit encore apprendre à écouter.
- Il n'est pas encore capable d'organiser son travail. Il ne visualise pas la tâche dans sa globalité.

A partir de ces hypothèses, j'ai proposé les BEP Suivants :

- **Besoin de se sentir valorisé pour prendre confiance en lui.**
- **Besoin de structuration pour organiser son travail**
- **Besoin d'apprendre à écouter les autres et à gérer son « impulsivité verbale » pour développer son sentiment d'appartenance au groupe**

Enfin, un troisième parcours d'élève qu'il me semblait intéressant de présenter est celui de C..

C. est une élève que l'on voit et que l'on entend beaucoup. Elle interpelle tout le monde que ce soit en classe ou dans les couloirs, elle parle fort avec un langage peu châtié. Au premier abord, elle semble très sûre d'elle et on pourrait penser qu'elle a un sentiment de compétence très élevé. La famille n'est pas présente sauf en cas de convocation.

Concernant C. les observations sont les suivantes : Sur le plan corporel, elle est capable d'effectuer un travail minutieux. Elle travaille rapidement et de façon précise. Sur le plan affectif, elle peut sembler à l'aise et en confiance tant que la tâche lui paraît réalisable. Par exemple, elle semble avoir un sentiment de compétence exacerbé lorsque nous sommes en TP cuisine puisqu'elle en fait beaucoup avec sa maman. Elle exprime volontiers ses émotions mais ne sait pas forcément les analyser (par exemple, elle peut arriver en classe en disant qu'elle est énervée et quand on lui demande pourquoi elle répond qu'elle ne sait pas). Elle est sensible au regard des autres ce qui peut parfois l'amener à refuser d'entrer dans une activité ou à l'abandonner en plein milieu si elle se sent en difficulté. Elle semble éprouver des difficultés à gérer ses émotions et cherche parfois la confrontation y compris avec l'adulte sans raison apparente. Sur le plan cognitif, si la tâche lui plaît elle est capable de maintenir son attention un long moment, de faire preuve d'autonomie et d'initiative. Cependant, elle a parfois des difficultés à appliquer un savoir-faire dans certaines matières et est souvent impulsive dans la lecture des consignes. Elle a parfois besoin d'être relancée par l'adulte car elle peut abdiquer trop rapidement. Sur le plan social, elle a une grande influence sur le comportement de ses camarades. Elle a des amis mais semble plutôt occuper une place de meneuse. Elle peut avoir

un langage grossier et violent à l'égard de ses camarades mais aussi envers les adultes. Elle ne respecte pas les opinions des autres si elles sont contraires à la sienne et refuse de travailler avec certaines personnes. Sur le plan disciplinaire, C. présente des bases sérieuses en cuisine, elle travaille rapidement et proprement. Elle présente un attrait pour tout ce qui touche à la cuisine. Dès lors, à chaque travaux pratiques en cuisine, elle est minutieuse, organisée, rigoureuse, appliquée, elle prend son temps et malgré cela elle est la plus rapide. A contrario, elle a une aversion pour tout ce qui a trait à l'entretien du linge, donc dès lors que l'on bascule sur de la couture ou du repassage, elle se braque, devient irritable, refuse dans un premier temps le travail. Si elle s'aperçoit que ses camarades y arrivent sans trop de difficultés, alors elle va accepter d'effectuer la tâche et va même parfois les rattraper sans mal. Lorsque je l'ai interrogée sur ces deux facettes, elle explique qu'elle aime la cuisine parce qu'elle en fait avec sa maman alors que pour le repassage ou la couture, elle ne sait pas faire donc ça ne l'intéresse pas. L'an dernier, elle n'a effectué qu'une période de stage qu'elle n'a pas terminée et lorsqu'elle a été interrogée sur la raison de ses absences en stage, elle a exprimé son appréhension à évoluer dans un environnement inconnu. Cette année, elle n'a d'ailleurs pas effectué de première période de stage. Je pense que C. fait partie des élèves concernés par ce que Boimare appelle « la peur d'apprendre ». Je développerai cette notion en seconde partie.

Les hypothèses formulées concernant C. sont les suivantes :

- C. ne rentre dans les activités que lorsqu'elle se sent capable de le faire car elle manque de confiance en elle.
- Elle a peur de l'échec face aux autres même si elle dit ne pas se préoccuper de ce qu'ils pensent.
- C. a des difficultés à développer des relations de confiance avec les adultes.
- Son langage grossier et violent lui permet de cacher son manque d'assurance.

A partir de ces hypothèses, les BEP dégagés sont les suivants :

- **Besoin d'un cadre rassurant pour entrer dans les activités.**
- **Besoin de se sentir en réussite pour améliorer son sentiment de compétence et d'appartenance au groupe.**
- **Besoin d'un cadre contenant (règles explicites) et de souplesse pour développer une relation de confiance avec l'adulte.**

## C. Atelier HAS

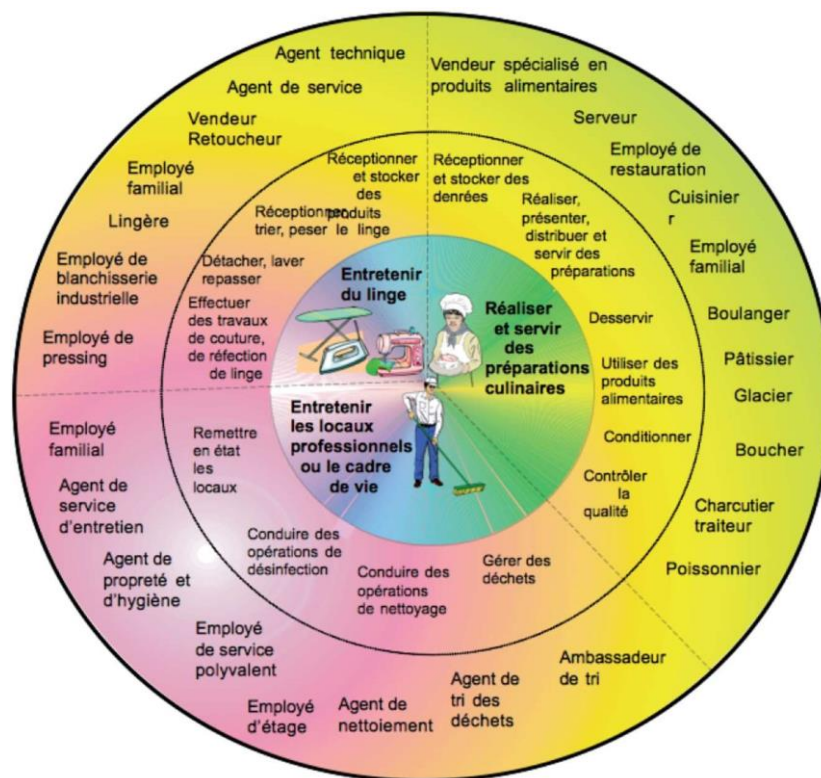
L'atelier HAS fait partie des champs professionnels qui sont proposés dans les SEGPA. Comme chacun des champs professionnels, l'enseignement y est dispensé par un professeur de lycée professionnel (PLP). Cet enseignement se dispense à partir de la 4<sup>ème</sup>. Pour ma part, J'accueille les élèves de 4<sup>ème</sup> à raison de 6 heures bihebdomadaires pour chaque groupe et les élèves de 3<sup>ème</sup> à raison de 12 heures par semaine.

Le champ professionnel HAS couvre trois domaines :

- La préparation et/ou la distribution et/ou la vente de produits culinaires,
- L'entretien des locaux et des équipements
- L'entretien du linge et des équipements ainsi que les travaux simples de couture

L'un des objectifs de l'atelier HAS est de faire découvrir les métiers relatifs aux secteurs de l'hygiène, de l'alimentation et du service à travers différentes activités. Le second objectif vise à préparer nos élèves afin qu'ils s'orientent vers une formation qualifiante de niveau V (type CAP) préparant notamment aux métiers découverts. Le document suivant illustrera la relation entre les activités que l'on peut faire réaliser à nos élèves et les métiers auxquels elles font référence :

Document 1: extrait du document ressource champs professionnel HAS



Les activités réalisées ne visent pas à valider des compétences professionnelles comme c'est le cas pour des élèves de CAP ou de Bac pro mais permettent aux élèves de mieux appréhender la réalité des métiers afin de choisir une orientation en étant bien informé.

Les compétences visées par les ateliers sont bien celles du socle commun de connaissances, de compétences et de culture du cycle 4, même si parfois, un retour sur les compétences du cycle 3 peut s'avérer nécessaire.

## II. Apports théoriques

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

Le sentiment de compétence peut être considéré comme une partie de l'estime de soi. C'est pourquoi, je commencerai par présenter l'estime de soi avant d'évoquer le sentiment de compétence.

Document 2 : Extrait de l'Estime de soi. S'aimer mieux pour vivre avec les autres. Christophe André et François Lelord, édition Odile Jacob p 13-14

Le verbe « estimer » vient du latin *aestimare* « évaluer », dont la signification est double : à la fois « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur » [...]

Ce regard-jugement que l'on porte sur soi est vital à notre équilibre psychologique. Lorsqu'il est positif, il permet d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau, de faire face aux difficultés de l'existence. Mais quand il est négatif, il engendre nombre de souffrances et de désagréments qui viennent perturber notre quotidien.

Comme l'explique le document 2, l'estime de soi est une notion qui fait référence à la valeur que les individus s'accordent, au fait qu'ils s'aiment ou pas, qu'ils se jugent ou non comme dignes d'intérêt. Cela correspond à une évaluation globale de la personne. Selon que l'on ait une bonne estime de soi ou pas, cela peut impacter de façon positive ou négative notre vie de tous les jours. En effet, un élève qui se considère comme « bon à rien », ne sera pas motivé et donc aura plus de mal à entrer dans la tâche.

On peut définir l'estime de soi comme la somme de quatre composantes qui sont les suivantes :

- Le sentiment de sécurité,
- Le sentiment d'identité
- Le sentiment d'appartenance
- Le sentiment de compétence

Si en tant qu'enseignant, nous contribuons, de façon plus ou moins importante, à alimenter chez l'élève chacune de ces composantes, celle qui nous concerne essentiellement dans cet écrit est le sentiment de compétence. Il convient donc de le définir.

Document 3 : Sentiment de compétence par Jean Guichard, extrait du livre orientation et insertion professionnelle, 2007, édition Dunod, p397

« Sentiment de compétence » est l'une des traductions françaises avec « sentiment d'efficacité personnelle » du concept de self-efficacy belief. Albert Bandura (1986, p.391) le définit ainsi : les sentiments de compétences sont « des jugements que se forment les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour réaliser des types déterminés de performances ». On peut dire par exemple, d'une lycéenne qui s'estime « bonne en maths » qu'elle a un sentiment de compétence élevé en mathématiques : elle se sent *a priori* capable de résoudre les problèmes de mathématiques qu'on lui propose.

### La dynamique des sentiments de compétence

Les sentiments de compétence sont référés à des activités spécifiées : en cela, ils se différencient de « l'estime de soi » qui désigne une évaluation plus globale de soi (positive, négative ou neutre). Par ailleurs, alors que l'estime de soi est généralement considérée comme assez stable, les sentiments de compétence sont décrits comme susceptibles d'évolution. Quatre catégories de facteurs les déterminent :

- Les réussites passées (ainsi, dans l'exemple ci-dessus : le fait pour cette lycéenne d'avoir toujours réussi en mathématiques) ;
- Les expériences vicariantes (c'est-à-dire fondées sur l'observation de personnes similaires réussissant dans le domaine considéré : « ma grande sœur, à laquelle je ressemble, a toujours été excellente en maths »)
- La persuasion verbale (par exemple, un professeur a pu dire à cette élève : « tu es vraiment doué pour le raisonnement mathématique, tu pourrais encore faire mieux si tu le voulais) ;
- La perception de certains états internes (la lycéenne ne se sent pas « paniquée » à la veille d'un contrôle en mathématiques ; elle éprouve du plaisir à effectuer des problèmes mathématiques, etc).

Ainsi, pour que mes élèves puissent faire évoluer leur sentiment de compétence, je tente de jouer sur ces volets :

- Les réussites passées en rappelant à l'élève que lors d'un TP similaire, il avait réussi.
- La persuasion verbale en félicitant mes élèves lorsqu'ils réussissent, en mettant en avant leurs réussites et en relativisant leurs « échecs » en leur expliquant par exemple que même s'ils ne sont pas parvenus au bout de l'activité, ils ont progressé par rapport à la dernière fois.
- La perception de certains « états internes », en tentant dans la mesure du possible de faire en sorte que les activités soient réalisables par chacun sans que cela ne bloque un élève. Les supports et les méthodes de travail sont adaptés afin qu'un élève ne reste pas bloqué et donc ne se sente pas en difficulté en raison de son BEP. Par exemple, un de mes élèves de 4<sup>ème</sup> est

petit lecteur et je sais très bien que si je lui donne des fiches où il y a beaucoup de texte, je vais provoquer chez lui un blocage et il éprouvera une certaine appréhension à venir en atelier. A plus long terme, cela pourrait influencer sur son choix d'orientation post collège. C'est pourquoi même si les fiches comportent des textes, il y a aussi des illustrations pour chaque étape. Il est également important que les élèves puissent exprimer leur ressenti afin de ne pas développer une aversion pour la matière.

Selon que les élèves se perçoivent compétents ou non, cela peut avoir un impact sur leur réussite aux activités. En effet, selon Jacques Lecomte, traducteur d'Albert Bandura :

Document 4: Extrait de « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », Jacques Lecomte, édition CAIRN.info, 2004

*“des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes le niveau de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle“.*

Ce sentiment de compétence, influe également sur la motivation. C'est ce que présente le document suivant :

Document 5: Extrait de la motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. Rolland Viau. Vie pédagogique, n°115 (2000)

**A-t-on tout de même une idée de la façon dont la motivation se développe chez l'enfant ?**

Etant donné que la motivation prend sa source dans les perceptions qu'un enfant a de lui-même et de son environnement, c'est en étudiant le développement de ces perceptions que, de nos jours, les chercheurs tentent de répondre à cette question. La perception qui attire le plus leur attention est celle que l'enfant a de ses capacités. [...]

[...] Des chercheurs ont observé que, dès la maternelle, les enfants ont une perception de leur compétence qui les amène à se considérer comme « bons » dans un domaine et « pas bons » dans un autre.

[...] Malheureusement, à la fin du primaire, les élèves commencent à se sous-estimer, et cette tendance à la baisse se poursuit au secondaire. Leur motivation est donc grandement compromise. Enfin, il faut ajouter que plus l'enfant vieillit, plus il nuance son évaluation en fonction des matières à l'étude. A titre d'exemple, une adolescente pourra se considérer comme bonne en français, alors qu'elle se jugera incapable de réussir en mathématique.

[...]

**Connaît-on les raisons de cette baisse du niveau de perception de compétence chez les élèves ?**

Plusieurs raisons sont avancées. Pour leur part, Eccles et ses collègues en citent deux. La première réside dans les changements très importants qui surviennent chez l'enfant et l'adolescent sur les plans physique et psychologique. On peut facilement comprendre que les transformations rapides que subit le corps de l'adolescent ont des répercussions considérables sur la façon dont il se perçoit. La deuxième raison est l'inadéquation des besoins des adolescents avec ce que leur offrent les écoles secondaires. Ces chercheurs relèvent que l'adolescence se caractérise, entre autres, par un besoin d'avoir sa propre identité. Or, lorsqu'ils examinent ce qui se passe dans les écoles secondaires, ces auteurs s'aperçoivent qu'il y règne une atmosphère de compétition et de contrôle par les adultes, et que les valeurs à l'honneur sont axées sur des connaissances rarement liées à ce que les adolescents vivent au quotidien. [...]

On peut également constater grâce à ce document que le sentiment de compétences amoindri n'est pas l'apanage des élèves de SEGPA mais qu'il touche les adolescents de manière générale. Ce qui cependant est plus « dérangeant » lorsque cela touche nos élèves, et notamment les élèves de 3<sup>ème</sup> c'est que ces derniers doivent rapidement s'orienter vers une voie professionnelle. Et pour que cette orientation reste un choix et ne se transforme pas en une « orientation subie », il faut que les élèves puissent faire des choix éclairés et en adéquation avec leurs capacités. Pour que cela soit possible, nos élèves doivent avoir un sentiment de compétence qui soit le plus proche de la réalité. C'est-à-dire qu'il ne faut pas que nos élèves se surestiment mais à contrario, il ne faut pas non plus qu'ils se sous-estiment et s'orientent par défaut vers une filière en pensant que de toute façon ils ne sont pas capables d'aller dans une autre. C'est pourquoi, je tente à travers ma pratique professionnelle de faire prendre conscience aux élèves de tout ce qu'ils ont accompli. Je reviendrai sur ce point en troisième partie en montrant comment je valorise auprès de mes élèves les compétences qu'ils ont acquises à l'issue de chaque projet.

## B. La pédagogie de projet et ses avantages

La pédagogie de projet n'est pas une pratique récente puisqu'elle était déjà appliquée au début du XXe siècle. L'idée principale est de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. En effet, personne ne peut apprendre à la place de l'élève, et ce dernier doit en avoir la volonté. C'est ce qu'explique Philippe Meirieu dans son livre *Frankenstein pédagogue* :

Document 6 : Extrait de *Frankenstein pédagogue*, Philippe MEIRIEU Paris, ESF, 2006, p. 69.

« [...] personne ne peut apprendre à la place de quiconque [...] et tout apprentissage suppose une décision personnelle irréductible de l'apprenant. Cette décision est précisément ce par quoi chacun dépasse le donné et subvertit toutes les attentes et les définitions dans lesquels son entourage et lui-même ont si souvent tendance à s'enfermer ».



Or, pour qu'un élève apprenne seul, cela nécessite 2 conditions : qu'il soit capable d'être autonome et qu'il soit motivé pour le faire.

Concernant l'autonomie, Meirieu la définit ainsi :

Document 7 : Extrait de la définition d'autonomie selon Philippe Meirieu, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> (consulté le 26/02/2020)

La véritable autonomie, en tant qu'elle est "apprentissage à la capacité de se conduire soi-même", met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne.

Il explique que le champ de compétences précises pour l'éducateur concerne la responsabilité de l'enseignant à former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire c'est-à-dire, à « leur apprendre à s'organiser, à trouver des méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser un contrôle, à évaluer les résultats qu'ils atteignent, à chercher des remédiations requises, etc ». Il ajoute que l'enseignant, à travers les apprentissages scolaires, contribue à assurer la formation de « *certaines valeurs fondatrices de l'humanité* » telle que la solidarité.

Enfin, comme le montre le document suivant, Philippe Meirieu explique qu'il existe une théorie du développement.

Document 8 : Extrait de la définition d'autonomie selon Philippe Meirieu (suite), <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> (consulté le 26/02/2020)

[...] Or un psychologue russe mort en 1937, Vygotsky, nous donne les moyens de dépasser cette alternative: il montre qu'il existe bien une logique du développement (on ne peut pas apprendre n'importe quoi n'importe quand) mais que les apprentissages précèdent et ne suivent pas le développement : on peut apprendre des éléments nouveaux et acquérir des fonctions psychiques qui sont légèrement supérieures au niveau de développement atteint par le sujet à condition de lui fournir les aides didactiques requises. Dans cette perspective, la fonction du pédagogue est d'estimer - avec une marge d'appréciation qui est nécessairement un peu approximative - le niveau de développement atteint et de proposer des acquisitions accessibles mais nettement supérieures à ce qu'il sait déjà : dans un premier temps, le sujet ne pourra fonctionner "au-dessus de ses possibilités" qu'avec tout un dispositif d'étayage, dans un second temps, il parviendra à l'autonomie dans l'exercice et l'usage de ces fonctions nouvelles si on prend la peine de procéder à un désétayage progressif. [...]

Ainsi, il conviendra de se baser sur ce que l'élève connaît pour ne pas le mettre en difficulté et d'apporter des connaissances et des compétences supplémentaires grâce à des supports, lesquels sont destinés à disparaître à terme.

L'autonomie est un facteur important qui influence l'estime de soi et notamment le sentiment de compétence. En effet, être dépendant d'une autre personne sous-entend que l'on n'est pas

ou que l'on ne sent pas capable de faire une tâche. A contrario, être autonome sous-entend que l'on peut faire cette tâche seul et cela est valorisant.

La seconde condition évoquée pour que l'élève apprenne seul est qu'il soit motivé pour le faire. Or, pour que ce soit le cas, il est nécessaire qu'il y trouve un intérêt. C'est ce qu'explique Perrenoud dans le document ci-dessous :

Document 9: Extrait de sens du travail et travail du sens à l'école Par Philippe Perrenoud Paru in Cahiers pédagogiques, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.

Face à la machine scolaire, à l'omniprésente intention des adultes d'instruire les enfants et les adolescents pour leur bien (Perrenoud, 1984, 1986), les élèves n'ont pas la vie facile. Dans un système aussi contraignant que l'éducation obligatoire, ils sont condamnés à des stratégies d'acteurs dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix, qui leur impose un nombre impressionnant de choses absurdes, incompréhensibles ou pénibles, ou qui, en tous les cas, ne correspondent pas à leurs envies du moment. Dans l'institution scolaire, on apprend à jouer avec les normes et les apparences, même si les professeurs ont du mal à l'accepter !

C'est pourquoi la construction du sens est à la fois vitale - pour survivre d'aussi longues années - et difficile. Elle passe par un véritable travail mental, que nul ne peut faire à la place de l'élève, car le sens tient à sa vision de la réalité, à sa définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, ennuyeux, supportable, nécessaire, arbitraire...

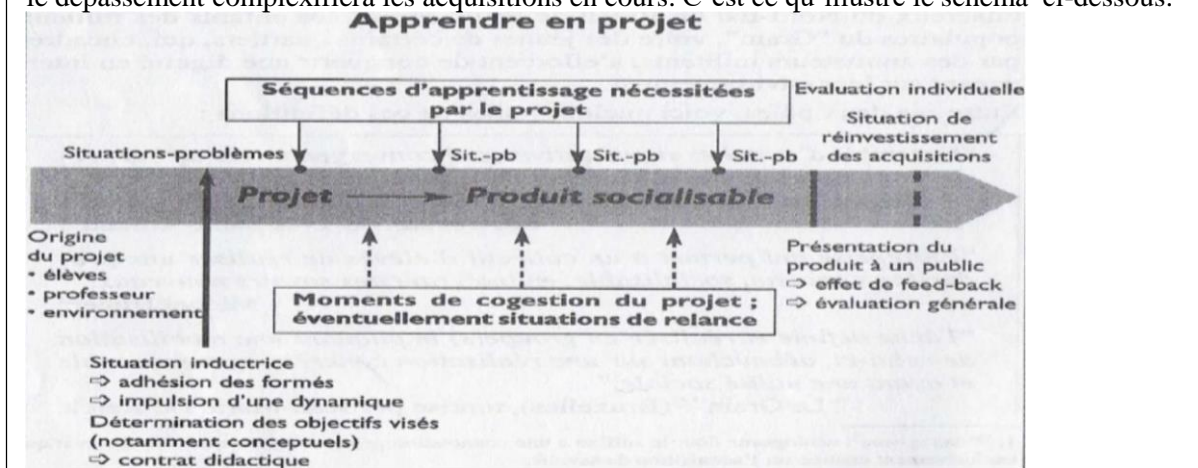
Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter, en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve. Qu'elles le sachent ou non, les pédagogies actives, coopératives, différenciées n'ont de force que si elles permettent une autre construction du sens dans l'esprit des élèves, et peut-être dans celui des maîtres...

La pédagogie de projet permet d'inscrire les élèves dans une dynamique qui, à la fois, tend à les amener vers l'autonomie et permet aux élèves de donner du sens aux apprentissages.

Michel Huber propose la description suivante de la pédagogie de projet :

Document 10 : Extrait de « apprendre en projet » Michel Huber, Chronique sociale

La Pédagogie du Projet peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'apprenant se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours. C'est ce qu'illustre le schéma ci-dessous.



Par ce document, on peut constater que le projet peut être à l'initiative des élèves, du professeur ou de l'environnement (comme par exemple une demande extérieure). Ce projet doit aboutir à la réalisation d'un produit socialisable, autrement dit, une production qui fera l'objet d'une présentation et/ou d'une distribution à un public autre que les élèves qui l'ont réalisé. La réalisation de ce produit socialisable nécessitant l'apport de connaissances, celles-ci seront apportées à différentes étapes du projet. J'expliquerai dans la troisième partie comment j'applique la pédagogie de projet en atelier HAS.

Cette pédagogie présente des avantages multiples. Tout d'abord, l'élève étant à l'initiative du projet, se sentira plus impliqué dans celui-ci et donc plus motivé. Elle permet également une valorisation de l'élève à travers la réalisation et la présentation du produit socialisable. Enfin, il s'agit d'une approche transversale, où l'élève développe des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui ne sont pas cloisonnés dans une matière et auxquels l'élève donne du sens. Ce qui est important, comme nous l'avons vu plus en avant avec Perrenoud.

Si l'élève développe des compétences du socle commun à travers ces projets, cela se fait de façon assez naturelle puisqu'il comprend qu'il a besoin de ces connaissances pour avancer dans la réalisation de son projet. Cette méthodologie permet, à mon sens, de contourner ce que Boimare appelle « la peur d'apprendre ».

Document 11 : Extrait de peur d'apprendre et échec scolaire, Serge Boimare, CAIRN.INFO, 2005/3 n°28

Pour moi, il n'y a plus de doute après toutes ces années passées à enseigner à ces grands « rétifs de l'apprendre », je suis persuadé que nous passons à côté de l'essentiel en ne voulant pas remarquer que les enfants intelligents qui n'arrivent pas à la maîtrise des savoirs fondamentaux *voient se réveiller, devant les contraintes de la situation d'apprentissage, des craintes parfois anciennes, souvent en liaison avec leurs premières expériences éducatives*. Ces craintes parasitent leur organisation intellectuelle en infiltrant la fonction représentative. Elles entraînent une véritable peur d'apprendre et les poussent à l'évitement de penser pour se protéger.

Lorsque ce processus est à l'œuvre, ce sont les portes d'entrée vers le savoir qui deviennent dangereuses. On voit alors les interrogations légitimes et les inquiétudes normales, que tout le monde connaît face à un apprentissage nouveau, provoquer une remise en cause excessive, qui se transforme très vite en déstabilisation réactivant des préoccupations identitaires qui vont parasiter le rendement intellectuel. [...]

[...] *En résumé, je dirais que la peur d'apprendre repose sur un scénario qui se joue en quatre actes :*

1) une menace contre un équilibre personnel provoqué par les exigences de l'apprentissage qui entraînent 2) l'arrivée de sentiments excessifs où dominent des idées de dévalorisation et de persécution qui parasitent le fonctionnement intellectuel et qui réactivent 3) des peurs plus profondes, plus anciennes, souvent alimentées par des préoccupations identitaires, voire même des dérèglements archaïques qui à leur tour vont provoquer 4) des troubles du comportement plus ou moins importants, soit pour réduire ces craintes, soit pour les empêcher d'arriver.

Ce sont alors des stratégies anti-pensée qui permettent parfois de court-circuiter tout ce scénario.

Boimare explique dans ce document que certains élèves peuvent être réfractaires aux nouveaux apprentissages. Lesquels semblent représenter une menace pour l'élève qui va alors manifester son mal-être par des « troubles du comportement » qui vont empêcher de processus d'apprentissage.

La pédagogie de projet apporte certes des connaissances nouvelles mais également un objectif à ces apprentissages. Pour l'élève la finalité est différente. Il n'apprend plus pour apprendre mais pour utiliser ses connaissances dans un autre but.

Cette pédagogie est notamment préconisée dans la circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 relatives au SEGPA comme peut en attester le document ci-dessous.

#### Document 12 : extrait de la circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 relatives aux SEGPA

L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogique, tout en maintenant un haut niveau d'exigence, en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Des pratiques de projet sont mises en œuvre tout au long de la scolarité.

### III Exemple de projet mis en place et analyse réflexive de ma pratique

#### A. Présentation du projet « alimentation équilibrée »

Pour le projet que je vais vous présenter, je suis partie d'un sujet qui les concernait puisqu'il s'agissait des habitudes alimentaires des adolescents. En effet, je souhaitais travailler sur ce sujet car j'ai remarqué que mes élèves comme beaucoup d'autres ont tendance à se gaver de sucreries lors des pauses que ce soit en bonbons, gâteaux ou boissons. En discutant avec eux, j'ai également pu constater que peu d'entre eux prenaient un petit déjeuner. Enfin, lorsque nous réalisons des travaux pratiques où ils y avaient des fruits et/ou des légumes, les élèves étaient souvent moins enthousiastes à goûter leur plat. Or, comme le montre le document suivant, le guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives du parcours santé stipule que l'enseignant doit apporter sa contribution en matière d'éducation à la santé.

Document 13 : Extrait du guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives du parcours santé de juin 2017 (DGESCO-DIV)

**Les professeurs et les personnels d'éducation**

Le [référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation](#) indique qu'ils sont des « pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves ». Plus précisément, la compétence 6 intitulée « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » précise que le professeur et/ou le conseiller principal d'éducation doivent apporter leur contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé et contribuent à identifier tout signe de comportement à risque tout en essayant de participer à sa résolution.

La mauvaise alimentation est reconnue comme un problème de santé publique, ce qui justifiait ainsi de travailler sur ce projet dans le cadre du parcours santé.

J'ai donc cherché à sensibiliser mes élèves tout en contribuant à développer des compétences du socle commun ainsi que des attitudes professionnelles. Pour cela, j'ai souhaité que ce soit ma classe de 3<sup>ème</sup> qui en sensibilise d'autres au problème de la mauvaise alimentation des jeunes. Ainsi, j'ai demandé à mes jeunes, de réaliser un questionnaire afin de récolter des données sur les habitudes alimentaires de leurs camarades de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. Et pour les remercier de leur contribution et leur montrer que l'on pouvait manger équilibré, de leur proposer une collation. Ce faisant, cela me permettait de travailler entre autres, des compétences en communication qui sont parfois difficilement mobilisables pour des personnes ayant un sentiment de compétence faible comme les 3 élèves que j'ai présentés en 1<sup>ère</sup> partie.

Après avoir présenté la thématique du projet aux élèves, je les ai intégrés dans la planification. Nous avons discuté ensemble de la collation que nous allions proposer et avons établi un échéancier. Cela les a obligés à se projeter, ce qui est souvent compliqué pour eux. Voici la proposition que nous avons retenue dans un premier temps :

Etape 1	Pourquoi et comment bien manger ?
Etape 2	Rédaction d'une questionnaire à destination des 5 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup>
Etape 3	Distribution des questionnaires et étude des résultats
Etape 4	Réalisation des barres de céréales (prototype)
Etape 5	Réalisation des barres de céréales et distribution aux 5èmes et 4èmes

A chaque séance, cet échéancier est projeté au tableau pour que les élèves ayant besoin de structuration puissent se situer dans le projet.

L'étape 1 s'est déroulée sur une heure et consistait surtout en des apports théoriques. Une première partie de cette étape concernait des rappels puisque comme j'en avais discuté avec ma collègue qui les avait eus en Sciences et Vie de la Terre l'année précédente, je savais qu'ils avaient déjà travaillé sur les groupes d'aliments. Or, ce rappel s'avérait nécessaire pour réactiver les connaissances. J'avais donc préparé une activité sur les familles d'aliments mais lors de la passation de consigne, en raison d'un des BEP de I. qui est **son besoin d'apprendre à écouter les autres et à gérer son « impulsivité verbale » pour développer son sentiment d'appartenance au groupe**, il me coupait régulièrement la parole y compris quand je passais les consignes de travail pour rebondir sur une phrase que j'avais prononcée et faire une blague dessus ou pour dire quelque chose qui n'avait rien à voir avec le cours. Cela énervait profondément ses camarades et même après le lui avoir fait remarquer à diverses reprises, cela n'y changeait rien. J'ai donc instauré un système de marquage de temps où lui comme ses camarades n'ont pas le droit d'intervenir. En effet, j'ai mis en place un triangle rouge que je tiens lorsque je dois expliquer le travail à effectuer. Je leur montre que je tiens ce triangle et leur rappelle que tout le temps où je le tiens, ils doivent écouter attentivement. Afin que ce système soit efficace, je m'efforce de faire en sorte que ces temps soient très courts. A l'issue de ce temps, ils peuvent poser des questions et ensuite commencer les activités. Même si ce n'est pas toujours pleinement efficace, j'ai pu constater une diminution des interruptions de la part de I. et lorsqu'il ne respecte l'impératif de se taire, ce sont les autres qui lui disent : « Madame tient le triangle rouge, tu dois te taire ».

La première activité visait à dégager les « familles » d'aliments. Certains ont eu les noms des aliments et d'autres comme J. (dont l'un des BEP est **besoin de tenir compte de la fatigabilité cognitive pour lui permettre d'aller au bout de l'activité**) ont eu des images. A partir de ces mots ou de ces images, je leur demandais d'essayer de les classer. Après leur avoir laissé un temps suffisant, je leur ai demandé d'échanger entre eux pour déterminer le nombre et l'intitulé des familles. L'échange a été bref puisque plusieurs élèves avaient trouvé rapidement en se souvenant des cours de l'année précédente et les autres se sont vite ralliés à eux.

Une seconde partie de cette étape 1 consistait à leur apporter des généralités sur l'équilibre alimentaire. Ces généralités portaient sur les risques que comportait une mauvaise alimentation ainsi que sur les repères de consommation des adolescents issus du guide ados « je mange mieux, je bouge plus » proposé par le site mangerbouger.fr

Enfin, pour procéder à l'évaluation j'ai utilisé l'application Plickers. Je l'utilise de temps en temps pour évaluer de façon ludique des contenus théoriques. En effet, les élèves trouvent cela amusant et cela peut permettre d'éviter le stress que certains peuvent ressentir devant une copie, comme c'est notamment le cas de 2 de mes élèves. Cela est accentué par les propositions de réponses qui sont faites. Ainsi, l'élève qui a des difficultés de mémorisation mais qui a écouté peut s'en sortir et avoir une bonne note. Il se sentira donc en situation de réussite et cela pourra jouer sur sa motivation et son estime de soi.

L'étape 2 portait sur la rédaction d'un questionnaire. Nous avons donc travaillé sur la forme du questionnaire et sur les différentes formes de questions (ouvertes, fermées, à choix multiple). J'ai ensuite mis les élèves en binôme que j'ai moi-même composés en fonction des besoins. Par exemple, j'ai mis J. et C. ensemble car J. est rapidement fatigable cognitivement alors que C. est capable de maintenir son attention sur un temps plus étendue mais qu'elle a **besoin d'un cadre rassurant pour entrer dans les activités** et qu'elle s'entend bien avec J. et ne se sent pas en situation d'échec avec elle. J'ai demandé aux binômes de proposer différentes questions afin de connaître les habitudes alimentaires de leurs camarades de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. Je me suis rapidement rendue compte que les questions proposées étaient trop générales, du type « mangez-vous équilibré à chaque repas ? ». Et lorsque je leur faisais la remarque, et que je leur expliquais que peut être, les personnes qui allaient compléter ce questionnaire ne sauraient pas ce qu'était une alimentation équilibrée, ou qu'elle ne mettrait pas la même signification derrière ce terme, ils ne voyaient pas le problème et me répondaient : « bah madame, ils sont pas débiles quand même ». Ils n'arrivaient pas à décliner ce terme « d'alimentation équilibrée » en différents indicateurs alors que lorsque je leur demandais ce qu'était pour eux avoir une alimentation équilibrée, ils étaient capables de me citer : « manger 5 fruits et légumes par jour, éviter de grignoter entre les repas, ne pas manger trop gras, trop sucré ou trop salé, manger des produits laitiers... ». Le problème n'était donc pas lié à un problème de manque de connaissances ou de mémorisation de la séance précédente mais bien à transférer les connaissances acquises. Ils ont donc eu besoin d'un étayage pour parvenir à réaliser l'activité.

Concernant les autres étapes, il a fallu revoir l'organisation pour des problèmes de planning. De plus, après réalisation des prototypes de barre de céréales, il s'est avéré que celles-ci étaient trop friables et donc difficilement présentables lors d'une dégustation. Après discussion, avec les élèves nous avons opté pour la réalisation d'une soupe aux 5 légumes, ce qui permettait de montrer aux élèves de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> que l'on peut manger 5 fruits et légumes par jour facilement.


Après modification, les autres étapes se sont donc présentées sous la forme suivante :

Etape 3	Réalisation des prototypes de barres de céréales
Etape 4	Réalisation de la soupe aux 5 légumes
Etape 5	Distribution des questionnaires et dégustation de la soupe
Etape 6	Exploitation des résultats.

Concernant l'étape 4, la réalisation de différentes soupes avait déjà été abordée lors de travaux pratiques précédents, ce qui permettait de réactiver des notions déjà évoquées comme la décontamination et le taillage des légumes.

Lorsque je réalise des TP, je distribue toujours des recettes qui se présentent sous cette forme :

#### Document 14 : Fiche technique de fabrication culinaire de la soupe aux 5 légumes.

FICHE TECHNIQUE DE FABRICATION CULINAIRE																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Préparation</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">15 minutes</td> </tr> </table>	Préparation	15 minutes	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">Soupe aux 5 légumes</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">6 gobelets</td> </tr> </table>	Soupe aux 5 légumes	6 gobelets	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Cuisson</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">35 minutes</td> </tr> </table>	Cuisson	35 minutes											
Préparation																			
15 minutes																			
Soupe aux 5 légumes																			
6 gobelets																			
Cuisson																			
35 minutes																			
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 2px;">DENREES</th> <th style="text-align: left; padding: 2px;">MATERIEL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 1.5 courgette</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> Planche à découper</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 3 poireaux</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> Plaque à débarrasser</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 3 navets</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> Couteau</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 3 pommes de terre</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> Grande casserole</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 3 carottes</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> Mixer plongeant</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 45 g de beurre</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 6 gobelets</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> sel et poivre</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 1 louche</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> eau</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	DENREES	MATERIEL	<input type="checkbox"/> 1.5 courgette	<input type="checkbox"/> Planche à découper	<input type="checkbox"/> 3 poireaux	<input type="checkbox"/> Plaque à débarrasser	<input type="checkbox"/> 3 navets	<input type="checkbox"/> Couteau	<input type="checkbox"/> 3 pommes de terre	<input type="checkbox"/> Grande casserole	<input type="checkbox"/> 3 carottes	<input type="checkbox"/> Mixer plongeant	<input type="checkbox"/> 45 g de beurre	<input type="checkbox"/> 6 gobelets	<input type="checkbox"/> sel et poivre	<input type="checkbox"/> 1 louche	<input type="checkbox"/> eau	
DENREES	MATERIEL																		
<input type="checkbox"/> 1.5 courgette	<input type="checkbox"/> Planche à découper																		
<input type="checkbox"/> 3 poireaux	<input type="checkbox"/> Plaque à débarrasser																		
<input type="checkbox"/> 3 navets	<input type="checkbox"/> Couteau																		
<input type="checkbox"/> 3 pommes de terre	<input type="checkbox"/> Grande casserole																		
<input type="checkbox"/> 3 carottes	<input type="checkbox"/> Mixer plongeant																		
<input type="checkbox"/> 45 g de beurre	<input type="checkbox"/> 6 gobelets																		
<input type="checkbox"/> sel et poivre	<input type="checkbox"/> 1 louche																		
<input type="checkbox"/> eau																			
TECHNIQUE																			
	<b>Décontaminer</b> les légumes*																		
	<b>Eplucher</b> tous les légumes en respectant la marche en avant*																		
	<b>Couper</b> tous les légumes en dés en respectant la marche en avant*																		
	<b>Mettre</b> les légumes coupés dans une grande casserole et les recouvrir d'eau salée																		
	<b>Cuire</b> les légumes 30 mn dans l'eau bouillante salée																		
	<b>Mélanger</b> de temps en temps.																		
	<b>Passer</b> tous les légumes au mixeur plongeant																		
	<b>Ajouter</b> le beurre et le poivre.																		
	<b>Remettre</b> la soupe aux 5 légumes 5 mn sur feu doux																		
	<b>Saler et poivrer</b> selon la convenance																		
	<b>Transvaser</b> la soupe dans des gobelets à l'aide d'une louche																		

\*Protocole disponible dans la boîte à protocoles

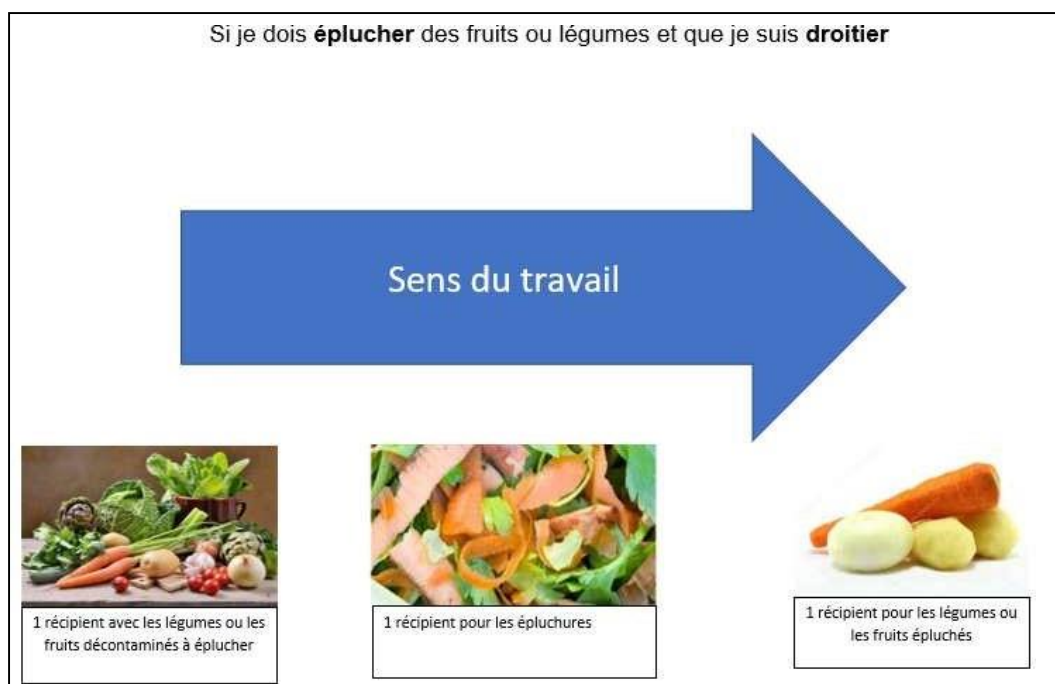


Ces fiches techniques sont mises sous pochette plastifiée et accrochées en cuisine au-dessus de leur évier. Les élèves ont à disposition des feutres à tableau blanc. Cette présentation permet aux élèves qui comme I. ont **besoin de structuration pour organiser leur travail** de pouvoir cocher au fur et à mesure de l'avancée de leur travail. Les étapes sont courtes et commencent par des verbes d'action mis en gras.

J'analyse toujours au préalable la recette avec les élèves. Ceci permet d'éviter la prévalence de l'action sur la réflexion. Je leur pose des questions oralement ou à l'écrit du type : « Combien d'étapes y-a-t-il ? Quel matériel allez-vous utiliser pour ... ? ». Ainsi, les élèves se sentent mieux préparés ce qui permet aux élèves qui comme C. ont **besoin de se sentir en réussite pour améliorer leur sentiment de compétence** d'avoir une meilleure vision de ce qu'ils ont à faire et comment le faire et donc ainsi de réduire la part d'incertitude.

La réalisation de ce TP m'a permis de constater que si la décontamination des légumes était acquise, le sens du travail pour l'épluchage et le taillage des légumes n'était pas toujours respecté et même si je mets des protocoles à disposition. En effet, sur la fiche technique, il est signifié par les astérisques de la présence de protocoles mis à disposition dans la boîte à protocoles. Cette boîte est dans la classe et regroupe tous les protocoles des techniques que l'on a vues ou que l'on travaille dans la séance. Ci-dessous un exemple de protocole disponible dans la boîte et qui est mentionné dans la recette de la soupe aux 5 légumes.

Document 15: Protocole sur l'organisation du plan de travail pour l'épluchage des végétaux.



Sa structuration permet à des élèves comme J. qui est rapidement saturée cognitivement de soulager sa mémoire de travail. Certains élèves vont systématiquement chercher ce protocole pour se rassurer. D'autres ne s'en saisissent pas comme I.. Or c'est en partie afin de soutenir son besoin de structuration pour organiser son travail que j'ai mis en place de type de document. C'est pourquoi si au départ je n'ai pas systématisé son utilisation mais que j'ai laissé le choix aux élèves de s'en saisir ou pas, j'ai dû par la suite contraindre I. de l'utiliser.

Pendant les TP, je prends toujours de notes afin de faire évoluer mes projets individualisés mais également pour constater l'évolution ou la stagnation des compétences des élèves. Ainsi, si je remarque que par exemple I. a eu des difficultés à organiser son plan de travail pour le taillage des légumes et que l'on a retravaillé dessus, je vais le noter. Ainsi, lorsque l'on aura à nouveau besoin de cette technique, je vais pouvoir voir s'il aura progressé.

A l'issue des TP, je propose également une fiche d'auto-évaluation. Cette dernière reprend des indicateurs bien précis et l'élève se situe dessus et explique son choix. Il doit également dire s'il est satisfait de son travail et pourquoi. Ces fiches fonctionnent très bien avec les 4èmes mais les 3èmes ont tendance à les boudier, à ne mettre que les croix à la va vite et ne cherchent pas à justifier. Ils n'effectuent donc pas l'analyse de leur travail. Or, c'est cette analyse que je confronte avec mes propres notes et qui va me permettre de savoir si l'élève a une bonne perception de sa prestation. Je dois donc noter ces fiches pour qu'elles soient complétées sérieusement. Or, ce n'est pas le but recherché.

Dans la même optique, je mets un tableau consultable par les élèves dans lequel j'ai remis toutes les compétences professionnelles du champ HAS. Même si ce qui nous est demandé n'est pas de les valider mais simplement de les faire découvrir à nos élèves, personnellement je leur fais « valider symboliquement » des compétences à chaque TP. Ainsi, je complète ce tableau avec les dates auxquelles j'ai validé lesdites compétences. L'objectif est double. En effet, l'an prochain les élèves devront valider des compétences professionnelles et cela les habitue progressivement à travailler comme en lycée professionnel. De plus, même si cette validation de compétence n'a qu'une valeur symbolique, elle leur permet de constater concrètement l'étendue des savoir-faire acquis en HAS et cela contribue à renforcer leur sentiment de compétence.

L'étape 5, s'est déroulée en 2 séances, une séance pour les 5<sup>èmes</sup> et une pour les 4<sup>èmes</sup>. Pour les 2 séances, les élèves sont arrivés au restaurant pédagogique accompagnés par leur professeur. Deux élèves de 3<sup>ème</sup> leur ont présenté le projet et distribué les questionnaires. Ces élèves

n'étaient pas les mêmes sur les 2 séances afin de leur faire travailler des compétences de communication. Les 3èmes ont également assuré le service de la soupe. Si au départ, les élèves de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> étaient, de façon générale, réticents à goûter la soupe, ils en ont tous redemandé ensuite. Ce qui a permis aux 3èmes de se sentir valorisés. En effet, en début de séance, suite aux remarques des « testeurs » qui arrivaient en disant « moi j'aime pas la soupe », « je vous préviens je mange pas de légumes »..., les 3èmes avaient des mines déconfites, disaient ouvertement que c'était nul ce qu'ils avaient fait, n'étaient pas sûrs d'eux et fuyaient presque la salle. Or, après avoir convaincu les élèves « testeurs » de goûter, il s'est avéré qu'ils se sont régalés. Au fur et à mesure des remarques positives et des élèves qui demandaient à être resservis, les 3èmes se sont détendus et sont devenus souriants. On pouvait sentir qu'ils se sentaient très fiers et communiquaient davantage. Ils circulaient plus facilement entre la cuisine et la salle et ont même proposé à leurs « cobayes » de tenter de deviner les légumes qui composaient la soupe.

Concernant la dernière étape, pour des raisons de temps, j'ai dû moi-même regrouper des résultats contrairement à ce que j'avais prévu. Par contre, nous en avons fait l'interprétation ensemble.

Si ce projet n'a pas permis de modifier les habitudes alimentaires des élèves, cela a au moins permis de modifier la perception des 4èmes et des 5èmes sur le fait que consommer des légumes n'est pas forcément désagréable.

J'avais envisagé pour ce projet de travailler en lien avec mes collègues qui ont les 3<sup>èmes</sup> en français et en mathématiques afin de réaliser le questionnaire et d'en exploiter les résultats dans leur matière. Toutefois mes absences prolongées ainsi que l'année chargée des 3èmes préparant le DNB pro rendait la chose difficile.

## B. Les effets de la pédagogie de projet sur mes élèves

Le fait de travailler en projet et d'y incorporer régulièrement des acteurs extérieurs tels que des élèves des autres classes, a contraint mes élèves à revoir leur façon d'être. Ainsi, C. qui aime travailler seule s'est retrouvée par exemple à devoir faire la démonstration du fonctionnement de la cafetière aux élèves de 5<sup>ème</sup> lors d'un projet commun 5<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup> portant sur la réalisation d'un café gourmand à destination des parents de 5èmes. Au départ, elle ne se sentait pas à l'aise puis finalement, devant l'engouement des élèves de 5<sup>ème</sup> très heureux de découvrir les ateliers elle s'est prise au jeu. Elle a expliqué, à plusieurs reprises, les a fait tester

pour voir s'ils avaient bien compris... Elle s'est même impliquée toute seule dans la préparation de la salle où elle a dressé les nappes, réalisé des pliages de serviettes...

J. aussi s'implique plus lorsque les TP sont à destination d'autres personnes. Elle s'applique davantage, prend son temps, termine la tâche car elle a la volonté de faire plaisir aux personnes envers qui le projet est tourné. Elle va même parfois montrer la méthode à des camarades lorsqu'elle voit qu'ils ne savent pas comment faire et leur propose également son aide notamment à son camarade qui a rejoint l'atelier HAS en janvier.

Les élèves n'avaient pas l'habitude de « s'ouvrir aux autres » et préféraient au contraire rester au sein de la classe, entre eux. Or en travaillant par projets, je tente petit à petit de les faire sortir de ce « giron » et de leur faire prendre confiance en eux. Cela nécessite de faire attention à ce que les acteurs extérieurs aient un regard bienveillant car dans le cas contraire, l'effet pourrait être inverse. A force de travailler de cette façon, je peux sentir qu'ils sont de moins en moins réticents à l'annonce d'un projet qui va les forcer à « côtoyer » d'autres personnes.

## Conclusion

J'espère avoir pu montrer à travers cet écrit en quoi la pédagogie de projet utilisée en atelier HAS peut-elle permettre de développer le sentiment de compétence d'adolescents de 3<sup>ème</sup> en très grande difficulté scolaire, tout en répondant à leurs BEP. La pédagogie de projet présente les avantages d'inscrire les élèves comme acteurs de leurs apprentissages. Cette approche va leur permettre de donner du sens aux apprentissages, leur permettant ainsi de rentrer plus facilement dedans. L'élève va voir « l'intérêt d'apprendre » car il va avoir à se servir de ces connaissances rapidement. Cette pédagogie va également permettre de contourner les problèmes liés à la « peur d'apprendre » car pour l'élève l'apprentissage n'est plus l'objectif final mais un moyen d'y parvenir. Elle va enfin influencer sur l'autonomie et donc bien évidemment sur le sentiment de compétence car l'élève qui va s'émanciper peu à peu de l'enseignant ne va pouvoir le faire que s'il est capable de réaliser la tâche et que s'il s'en rend compte. J'essaie donc d'intégrer tous ces paramètres lorsque je monte un projet. Cet écrit m'a conduit à m'interroger sur mes pratiques et m'a amenée à prendre en considération toutes ces dimensions. De plus, si cette année, cela était difficile, j'ai prévu l'an prochain avec mes collègues de travailler sur des projets transdisciplinaires ce qui permettrait aux élèves d'englober les matières générales et les matières professionnelles et donc de « décloisonner les apprentissages » au sens littéral comme au sens figuré.

## Bibliographie et sitographie

André C. et Lelord F., L'Estime de soi. S'aimer mieux pour vivre avec les autres, édition Odile Jacob p 13-14

Boimare S., Peur d'apprendre et échec scolaire, CAIRN.INFO, 2005/3 n°28

Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015

Guichard J., Orientation et insertion professionnelle, édition Dunod, 2007

Guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives du parcours santé de juin 2017 (DGESCO-DIV)

Huber M. , Apprendre en projet, Chronique sociale

Lecomte J. , Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, édition CAIRN.info, 2004

Meirieu P. ,Frankenstein pédagogue, édition ESF, 2006

Site de Philippe Meirieu : <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> (consulté le 26/02/2020)

Perrenoud P. , Sens du travail et travail du sens à l'école, Cahiers pédagogiques, 1993

Projet académique 2018-2021 (académie de Lille)

Ressource champs professionnel HAS

Viau R., La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. Vie pédagogique, n°115 (2000)

### **Epreuve 3 : Personne Ressource**

Le Bulletin officiel N°7 du 16 février 2017 définit en annexe 1, le référentiel des compétences caractéristique d'un enseignant spécialisé. L'une de ces compétences est « d'exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses » notamment « en coopérant avec des partenaires et des acteurs de l'école inclusive ». C'est l'une des compétences mise en avant dans l'action que j'ai réalisée dans le cadre de l'épreuve 3 du CAPPEI, à savoir : la rédaction d'un livret conseil à destination des tuteurs qui accueillent nos élèves en stage en 4<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup>.

En tant que PLP, je suis amenée à effectuer des visites de stage et à être en contact avec de nombreux tuteurs. Lors de ces visites, j'ai pu remarquer que nombre d'entre eux acceptent des élèves en stage mais ont des attentes en inadéquation avec les capacités de nos élèves ou parfois, n'ont pas d'attente du tout et ne savent pas en quoi consiste le stage de l'élève accueilli. C'est pourquoi j'ai souhaité réaliser mon action auprès de ces personnes qui jouent un rôle important auprès de nos élèves car elles représentent leurs premiers contacts avec le milieu professionnel.

J'ai choisi de travailler sur un support à destination des tuteurs.