



HAL
open science

Travailler les compétences sociales des élèves à besoins éducatifs particuliers en cours d'arts plastiques au collège, pourquoi et comment ?

Anne-Catherine Filipiak Lilin

► To cite this version:

Anne-Catherine Filipiak Lilin. Travailler les compétences sociales des élèves à besoins éducatifs particuliers en cours d'arts plastiques au collège, pourquoi et comment ?. Education. 2020. dumas-03413245

HAL Id: dumas-03413245

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03413245>

Submitted on 3 Nov 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**

**Travailler les compétences sociales des
élèves à besoins éducatifs particuliers en
cours d'arts plastiques au collège,
pourquoi et comment ?**

DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : Marine DELAVAL

STAGIAIRE : Anne-Catherine LILIN

NOM de naissance : FILIPIAK

Sommaire

| | |
|--|---------|
| 1. D'enseignante d'arts plastiques en collège ordinaire jusqu'à la formation CAPPEI | page 1 |
| 2. Présentation de l'ERDV I. Pleyel : une passerelle vers l'inclusion scolaire | page 2 |
| 3. Découverte du contexte d'exercice et émergence d'une problématique | page 4 |
| 3.1 Le choix d'une classe parmi les treize auxquelles j'enseigne | page 4 |
| 3.2 Présentation de la classe de 5 ^{ème} | page 4 |
| 4. Présentation de trois élèves de la classe de 5 ^e A | page 5 |
| 4.1 Extraits de Projets Individualisés | page 5 |
| 4.2 Les BEP de A., C. et L.. Moyens et adaptations | page 8 |
| 4.3 Analyse des BEP et définition d'un objectif | page 10 |
| 5. Les compétences sociales à l'école | page 10 |
| 5.1 Une définition des compétences sociales à l'école | page 10 |
| 5.2 Les raisons des perturbations | page 11 |
| 5.3 Les arts plastiques au collège, un moyen pour travailler les compétences sociales | page 13 |
| 6. Un dispositif pédagogique pour travailler les compétences sociales des élèves à BEP en arts plastiques | page 14 |
| 6.1 Présentation de l'échange avec le collège Jean Zay | page 14 |
| 6.2 Un dispositif de tutorat de pair à pair | page 15 |
| 6.3 Déroulement du dispositif et adaptations aux BEP | page 17 |
| 7. Bilan | page 22 |
| 7.1 Des pistes pour progresser et faire progresser les élèves | page 24 |
| 8. Conclusion. Pour des élèves en particulier et pour tous les élèves à BEP en général | page 25 |
| -Bibliographie | |
| -Présentation de l'épreuve 3 | |

1. D'enseignante d'arts plastiques en collège ordinaire jusqu'à la formation CAPPEI.

Durant cette formation CAPPEI j'adopte un nouveau point de vue sur mon passé d'enseignante d'arts plastiques dans l'enseignement secondaire : 25 ans de bricolage pour tenter d'intégrer ou d'inclure des élèves à besoins éducatifs particuliers, accaparée par la gestion de mes 500 élèves répartis en 18 ou 20 classes, et très peu informée sur l'école inclusive.

Je me souviens de Célia l'année dernière en 4^e SEGPA, qui venait chaque vendredi matin dans le cours d'arts plastiques d'une classe de 5^e, d'Adam, élève avec TSA que j'ai eu pendant 3 ans, de Tristan un élève Asperger dont je me souviens encore 16 ans après, de Mélodie venant de la classe externalisée d'IMP, de Naïla élève d'ULIS avec TSA qui venait au club du midi, de Mathis, élève dyspraxique ... je n'étais pas outillée et je bricolais intuitivement des solutions ou des approches différentes pour ces élèves, et cela se passait avec plus ou moins de réussite mais restait insatisfaisant.

Une carrière heureuse et fructueuse, quand même. Mais en 2019, j'ai pris la décision de travailler à l'école régionale pour déficients visuels de Loos (ERDV), pour enseigner les arts plastiques et les arts appliqués. Avec 107 élèves et 13 classes j'ai enfin la possibilité de mieux connaître chacun.

Pour honorer cette toute nouvelle mission d'enseignement, je dois me former et obtenir le CAPPEI et il me faut tout déconstruire pour acquérir de nouveaux repères.

Dès les premières séances à l'ERDV, j'ai constaté que certains des élèves restent très isolés pendant leur travail, cherchant rarement le partage. Dans un même temps quelques-uns de leurs camarades monopolisent la parole et l'attention, allant jusqu'à la logorrhée dans les cas les plus extrêmes. Dans ces conditions, mes tentatives pour installer des temps collectifs sont peu efficaces. Pour un jeune adolescent en difficulté scolaire ou en situation de handicap, s'adresser à un pair ou à un public même restreint peut se transformer en épreuve et entraver l'acquisition de l'autonomie sociale et le maintien d'une bonne estime de soi.

Dans l'esprit de contribuer au large objectif d'épanouissement de chacun au maximum de ses possibilités, la séance d'arts plastiques peut être un lieu pour développer le goût de participer, parler, partager, et coopérer, car produire, créer et montrer ne suffit pas, il faut aussi dire et expliciter, justifier des choix et aller jusqu'à exprimer une opinion.

Avec quelques situations vécues par les élèves d'une classe de 5^e, nous verrons comment les arts plastiques permettent de développer les compétences sociales des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment certains en situation de handicap.

2. Présentation de l'ERDV I. Pleyel : une passerelle vers l'inclusion scolaire.

L'ERDV Ignace Pleyel, est un EREA créé en 1975. Son public initial était exclusivement composé d'élèves aveugles ou déficients visuels, scolarisés du CP au Bac Professionnel. La loi de 2005 sur l'inclusion scolaire et les nouvelles technologies d'accessibilité au braille, documents en relief et audio ont rendu possible l'inclusion de davantage d'élèves dans les classes de milieu ordinaire. La population scolaire s'est progressivement modifiée et est devenue plus hétérogène, mais 100 % des élèves de l'élémentaire et du collège sont orientés par la MDPH.

L'établissement accueille maintenant divers handicaps, des élèves « Dys », ou avec TSA, dont 11 sont actuellement suivis en unité localisée de suivi et d'adaptation (ULSA). Cet encadrement particulier leur permet de se familiariser avec les cadres de l'école et ils apprennent à devenir élèves après parfois plusieurs années de déscolarisation.

Pour la plupart de ces enfants ou adolescents accueillis à l'ERDV il est fréquent que deux troubles s'associent, par ailleurs l'instabilité et la fragilité inhérentes au passage de l'adolescence sont rendues plus aiguës avec la situation de handicap, l'estime et la confiance en soi s'en trouvent dans certaines situations mises à mal.

Parmi les missions principales de cette école, il y a celle de donner ou parfois rétablir la confiance et une stabilité à chacun, tout en dispensant un enseignement général adapté et exigeant pour réussir une inclusion ambitieuse. Dans le dernier Contrat d'Objectifs de l'ERDV, on lit cette volonté de relever l'ambition des élèves et de quelques familles fragilisées et timides sur la question de l'orientation :

Promouvoir les parcours inclusifs et ambitieux

Etat des lieux : 78% de la population accueillie est en situation de handicap, donnant lieu à la mise en œuvre de PPS et/ou de PAI. Cependant, un certain nombre d'élèves et leurs familles n'envisagent pas l'orientation vers une 2GT, alors même que ces élèves possèdent – au-delà des difficultés qu'ils présentent – les compétences scolaires nécessaires pour s'engager dans des études générales ou technologiques.

Déclinaison possible de l'objectif en plusieurs axes (3 au maximum)

-Promouvoir, lorsque la situation de l'élève le permet, des parcours inclusifs, au plus près d'une scolarité ordinaire
 -Convaincre les élèves et leurs familles de la viabilité d'un parcours ambitieux, accompagné autant que de besoin par l'établissement dans un cadre conventionnel avec l'établissement d'accueil
 -Développer l'autonomie et les compétences sociales
 Progressions fixées dans le degré d'atteinte de l'objectif :

| Présentation de l'indicateur | Indicateur 2014 | Indicateur 2015 | Evolution prévue en 2016 | Evolution prévue en 2017 | Evolution prévue en 2018 | Evolution prévue en 2019 |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Nombre parents présents ESS | 85/89 95.5% | 95/95 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Nombre parents présents orientation | 50% | 80% | 82% | 84% | 86% | 88% |
| Nombre parents présents réunions | 40% | 53% | 55% | 57% | 59% | 61% |
| Nombre de sorties inclusion/3ème | 4/9 44.44% | 7/9 77.77% | 78% | 79% | 80% | 81% |
| Nombre de sorties inclusion/collège | 4/32 12.5% | 7/30 23.33% | 25% | 27% | 29% | 31% |
| Nombre sorties inclusion /élémentaire | 2/26 7.7% | 4/24 16.67% | 18% | 20% | 22% | 24% |
| Nombre élèves équipés DSDEN | 11/42 26.2% | 24/48 50% | 27+4+12/ 49 87.76% | 100% | 100% | 100% |
| Poursuites Post-Bac | 3/7 42.85% | 4/4 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Documents 1 et 2. Extraits du Contrat d'Objectifs de l'ERDV 2016-2019.

En septembre 2019 la population scolaire de l'établissement est ainsi répartie :

-22 élèves dans 3 classes de primaire : CP-CE1, CE2-CM1, CM1-CM2.

-41 élèves dans 5 classes de collège : 6^e, 2 classes de 5^e, 4^e, 3^e.

Au lycée professionnel : 12 élèves en CAP Accordeurs de piano, 15 élèves en CAP Assistant technique en milieu familial et collectif, 27 élèves en CAP Agent polyvalent de restauration, 23 élèves en Bac professionnel gestion, administration.

Il y a 32 élèves internes.

Les élèves reçoivent un enseignement général ou professionnel dispensé par des enseignants spécialisés. Les élèves de 3^e sont préparés au DNB, diplôme national du brevet, et sont évalués sur les compétences du cycle 4 du socle commun des connaissances de compétences et de culture (SCCC). À leur sortie du collège la majorité sont orientés en milieu ordinaire. Voici quelques exemples de vœux d'orientation des élèves de la classe de 3^e de cette année : Bac Professionnel jardinier paysagiste, 2nde GT STI2D, Bac Pro communication visuelle, CAP APR, 2nde Générale, CAP Boulangerie, Bac Pro SEN, Bac Pro cuisine.

Les élèves du lycée professionnel sont évalués par des épreuves ponctuelles et des contrôles en cours de formation, en suivant le référentiel de leurs spécialité professionnelle. Un très faible nombre d'élèves de 2nde de CAP ou de Bac Professionnel sont issus de la 3^e de l'ERDV.

3. Découverte du contexte d'exercice et émergence d'une problématique.

3.1 Le choix d'une classe parmi les treize auxquelles j'enseigne

Mon service se répartit en cinq heures d'arts plastiques pour les classes de collège soit, une heure hebdomadaire obligatoire pour chaque classe. Au lycée professionnel j'enseigne douze heures d'arts appliqués.

Parmi ces treize classes aux profils très variés, j'ai choisi la classe des 5^e divisée en deux groupes de cinq et six élèves, cela dédouble les situations et permet d'éventuels réajustements d'une séance à l'autre. Par ailleurs, mon expérience en collège ordinaire me donne quelques repères qui sont en cours de construction auprès des lycéens. Au moment où je termine la rédaction de ce dossier, j'ai vu mes deux classes de 5^e onze et treize fois et il en est de même pour toutes mes autres classes.

3.2 Présentation de la classe de 5^e

Il s'agit d'un groupe de douze élèves divisé en deux. Quatre élèves sont internes, les autres sont demi-pensionnaires et viennent à l'école en transport pris en charge par le Département. Trois élèves sont diagnostiqués pour un trouble du spectre de l'autisme (TSA), sept élèves sont atteints d'une déficience visuelle, un élève a un trouble visuo-spatial, et une élève polyhandicapée est inscrite mais absente depuis la rentrée.

Les élèves pratiquent l'anglais en première langue vivante et l'allemand en deuxième langue vivante. Ils reçoivent un enseignement de dactylographie et de techniques spécifiques une heure par semaine, afin de maîtriser les outils informatiques et technologiques servant à compenser leurs déficiences. Tous les élèves, sauf un pour lequel cela n'est pas souhaitable,

sont dotés de matériel pédagogique adapté (MPA), la plupart du temps un ordinateur et parfois un scanner.

C'est une classe dont les élèves sont globalement perçus comme sympathiques, qui savent se mettre au travail et en posture d'élèves avec plus ou moins d'autonomie. Cependant, la répartition en deux groupes séparés pour les apprentissages depuis la 6^e est justifiée par les interactions compliquées pour des raisons qui seront développées plus loin. L'expérience d'une séance passée avec les deux groupes réunis (pour avoir le temps d'aboutir un projet) m'a confirmé que cette scission en deux classes est indispensable. En effet, l'effectif à onze n'a fait que multiplier les interactions improductives, malgré la présence des deux accompagnantes d'élève en situation de handicap (AESH), pourtant très engagées et actives. Malgré ces effectifs réduits, dès les premières rencontres j'ai été interpellée par les relations entre ces élèves, et mes modes habituels d'échanges avec la classe se sont montrés peu opérants : j'avais bien du mal à centrer l'attention de tous, une impression de ne pas être en classe, personne ne semblant savoir comment se comporter au milieu du groupe.

Sans bien connaître mes nouveaux élèves, à travers le prisme de ma discipline j'ai entrevu alors une piste de réflexion : comment la pratique des arts plastiques, dans le cadre obligatoire scolaire peut-elle contribuer à construire ou solidifier des aptitudes à l'échange et à la communication des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

4. Présentation de trois élèves de la classe de 5^e A.

4.1 Extraits de Projets Individualisés.

Pour cette démarche de recherche des BEP, j'ai établi une grille d'observation adaptée aux spécificités des arts plastiques et à son faible horaire. Les observations portent sur les 5 domaines suivants : corporel, affectif, social, cognitif, disciplinaire. Elle renseigne des points d'appui et les difficultés repérées chez l'élève. Des hypothèses sont formulées à partir de ces observations, qui permettent de définir les BEP.

Dans les extraits produits ci-dessous la grille n'est pas complète, j'ai choisi de ne présenter que ce qui avait un lien direct avec la question des habiletés ou compétences sociales.

A. 5^e A. A. est interne. Elle présente une déficience visuelle et un trouble des fonctions cognitives, une dysorthographe et des difficultés de mémorisation. On suspecte une dyslexie pour laquelle un bilan est demandé en janvier 2020. Elle dispose de matériel pédagogique adapté(MPA) : PC qu'elle ne maîtrise pas de manière suffisamment autonome.

Elle bénéficie d'un suivi SESSAD par le pôle déficients visuels (PDV) :psychologue, orthophoniste, kiné, éducatrice spécialisée, bilans orthoptie, psychomotricienne. Un

bilan est demandé au neuro- pédiatre pour essayer de mieux gérer les angoisses (ESS de février 2020).

A. a appris le français à l'âge de 6 ans, elle a grandi dans un orphelinat en Bulgarie, puis a été adoptée en France. Elle a 14 ans et son physique (albinisme) semble la complexer. Sa déficience visuelle l'oblige à regarder vers le bas, elle est photophobe, cela concerne sa vision mais également sa peau.

A. peut arriver en classe dans des états de panique très importants. Il lui arrive de pleurer si elle se sent rejetée ou en échec. Elle ne se rend pas toujours compte de ce pourquoi elle est compétente et se dévalorise. Elle n'est pas bien tolérée dans le groupe classe, elle se sent souvent rejetée. Il lui arrive de parler fort et d'avoir des gestes impulsifs ou violents. Elle a des crises de panique assez fréquentes qui l'empêchent d'apprendre et perturbent le groupe. Elle est néanmoins travailleuse.

Elle apprend très bien par des manipulations et semble y prendre du plaisir (en pliage de papier, en origami), elle aime le dessin et l'expression artistique.

Extrait de la grille d'observation en arts plastiques :

| A. | Observations | |
|--|---|---|
| Points d'observation | APPUIS | DIFFICULTÉS |
| DOMAINE AFFECTIF | | |
| -Exprime ses émotions, partage son avis. | Partage facilement ses émotions positives ou négatives. | Une tendance à parler fort Possible logorrhée, se dévalorise si elle est angoissée (« j'en ai MARRE ! ») et répète en boucle. Fatigue importante le soir. |
| -Prend en compte les conseils et les remarques d'autrui. | Apprécie qu'on la conseille. | Dit souvent qu'elle ne va pas « y arriver » |
| DOMAINE SOCIAL | | |
| -Écoute, regarde, participe. | oui si le comportement est stabilisé | On peut s'imaginer qu'elle n'écoute pas. A besoin d'être très près pour percevoir ce qui est montré. Se désintéresse si elle est trop loin. Ne voit pas du tout ce qui est loin d'elle. |
| -Interagit, collabore ou coopère avec son binôme, voisin(e). | Oui si elle est (ou se sent) bien accueillie. | Mais ne se sent pas toujours accueillie dans le travail de groupe, se met à part et le vit très mal (larmes contenues) |

Document 3 : Extrait du Projet Individualisé d'A.

C. 5^eA. C. est interne depuis septembre. Il était scolarisé à l'ERDV en 6^e. Il fait partie de l'ULSA. Il est diagnostiqué comme ayant un TSA. Il dispose de MPA : un PC qu'il maîtrise bien.

C. a de très bons résultats dans les matières scientifiques, un vocabulaire très riche, il est moins à l'aise en EPS, géométrie, arts plastiques (espace et action). Il a du mal à ranger son matériel et à prendre soin de ses affaires.

Il est avenant et accepte quelques échanges verbaux, mais il entre en conflit avec son entourage par des maladresses ou par incompréhension des codes. Il peut parfois être irrité ou exaspéré par son entourage : cela déclenche des crises. Il peut lui-même irriter son entourage quand il commente à voix haute. Il a une voix et une prosodie particulières et des gestes stéréotypés (se frotte les mains). Il a du mal à participer aux échanges collectifs lors des apprentissages (sur les temps de verbalisation par exemple).

Il a besoin d'être en petits groupes pour la classe. Dans les activités de groupe il ne se positionne pas de manière adaptée : soit il fait tout seul, soit il dirige tout, c'est une source de conflit.

Il est très fatigable, l'attention est difficile à obtenir et sa concentration se maintient sur

un temps assez bref. Il a besoin de temps de repos.
 Il ne demande pas spontanément de l'aide quand il est en difficulté, ne sait pas s'il est en difficulté. Il ne prend pas toujours en compte l'aide ou les conseils apportés.
 Il a beaucoup d'imagination et a tendance à la partager verbalement sans y être invité, ce qui peut irriter ses camarades. Il est très gêné dans la réalisation de ses projets en dessin et les manipulations en volume car ses gestes sont maladroits, saccadés. Il ne semble pas à l'aise du tout avec le travail en volume et les constructions.

Extrait de la grille d'observations en cours d'arts plastiques :

| C. | Observations | |
|--|--|--|
| Points d'observation | APPUIS | DIFFICULTÉS |
| DOMAINE AFFECTIF | | |
| -Exprime ses émotions, partage son avis. | Bonne compréhension de l'implicite et des émotions. S'exprime si on le sollicite, participe à un échange. | N'exprime pas ses émotions verbalement. Peut se mettre à crier s'il est frustré ou se sent en échec. |
| -Prend en compte les conseils et les remarques d'autrui. | Accepte de l'aide. Respecte l'autorité de l'enseignant/adulte. | Ne sollicite pas l'enseignant pour obtenir de l'aide. A du mal à se situer et à s'auto évaluer. |
| DOMAINE SOCIAL | | |
| -Écoute, regarde, participe. | Tente des plaisanteries et de l'humour | Se distrait ou s'échappe, il faut le stimuler souvent. Reste parfois couché sur sa table. |
| -Interagit, collabore ou coopère avec son binôme, voisin(e). | Recherche la proximité de ses camarades dans la cour. (même sans interagir) -Peut se montrer serviable. | -Dans les tâches collaboratives: reste seul ou se dispute, ou mène. -Pour le travail individuel a tendance à commenter ou parler seul: doit être isolé. |

Document 4 : Extrait du Projet Individualisé de C.

L. 5^èA. L. vit la moitié du temps chez sa grand-mère car sa maman est en déplacement pour son travail. Il part le matin à 7h et rentre le soir à 18h. Il est externe avec un plan d'aide individualisée (PAI), il a un régime alimentaire particulier, il vient avec un panier repas.

Il fait partie de l'ULSA il a un diagnostic de TSA. Il n'a plus de suivi au centre médico psychologique (CMP).

Une demande est en cours pour travailler les habiletés sociales au centre d'activité thérapeutique à temps partiel (CATTP). (bilan d'équipe de suivi de scolarisation (ESS) début 2020)

Il est envisagé qu'il n'atteigne pas les compétences de fin de cycle 4 (d'après les bilans d'ESS de 2019 et 2020)

Il dispose de MPA: un PC qu'il utilise lentement pour l'instant.

C'est un élève qui a des difficultés à comprendre les consignes complexes, et des difficultés avec l'abstraction.

Il commence rarement seul son travail. Son attention est difficile à capter et se porte sur des détails sans lien avec l'apprentissage. Il s'arrête sans raison apparente pendant une tâche d'exécution.

Il exprime souvent son refus de participer ou de reprendre l'activité, mais il accepte de reprendre après un temps de repos et une négociation ferme. Il dit qu'il n'aime pas du tout lire. Il aime beaucoup les jeux vidéo et la musique.

Il a peu d'interactions avec ses camarades et son comportement avec des stéréotypes importantes ou des remarques décalées le mettent dans des situations parfois inconfortables, un camarade de la classe l'a frappé à plusieurs reprises car il était irrité par son comportement. Il a envie de comprendre et de manier l'humour et de partager des moments avec autrui.

Extrait de la grille d'observations en cours d'arts plastiques :

| L. | Observations | |
|--|---|--|
| DOMAINE AFFECTIF | | |
| -Exprime ses émotions, partage son avis. | S'exprime souvent sur un mode non verbal, comme des mouvements répétitifs des bras et un sourire figé. Demande des explications sur le sens second de certaines choses. | Ses gestes peuvent agacer les camarades (C. Ba. l'a déjà frappé pour cette raison) Souvent déplacé, à recentrer. |
| -Prend en compte les conseils et les remarques d'autrui. | Écoute aimablement les conseils mais... | ...exprime parfois son refus très net : « NON » |
| DOMAINE SOCIAL | | |
| -Écoute, regarde, participe. | Oui, attention brève, se désintéresse rapidement. S'exprime spontanément . | Participation parfois non pertinente ou déplacée. S'intéresse à des détails sans à propos. Des réactions ou gestes qui peuvent être mal interprétés. |
| -Interagit, collabore ou coopère avec son binôme, voisin(e). | Ne propose pas mais participe lentement si travail en groupe. | N'accepte pas de collaborer, préfère travailler seul. Obtempère si on insiste un peu. |

Document 5: Extrait du Projet Individualisé de L.

4.2 Les besoins éducatifs particuliers de A., C. et L.. Moyens et adaptations.

Attention : les adaptations et compensations portant spécifiquement sur les handicaps telles que l'agrandissement ou la mise en forme des documents écrits, le placement dans l'espace par rapport au groupe, au tableau ou à la luminosité, l'évaluation adaptée, ne figurent pas dans ce tableau. **J'ai fait le choix de n'indiquer que les adaptations qui servent le propos sur les compétences sociales.** Les BEP qui concernent notre propos sont surlignés.

| | BEP d'ordre affectif | BEP d'ordre social | BEP cognitif ou disciplinaire |
|------------------------------|---|---|--|
| A. | -Besoin de sécurité et d'un cadre favorable pour entrer sereinement dans les apprentissages. -Besoin de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle pour se faire confiance et pouvoir entrer sereinement dans les apprentissages. | -Besoin de comportement adapté au groupe pour favoriser la dynamique de groupe et la capacité à coopérer dans les apprentissages. | -Besoin de développer des repères temporels et des procédures afin de se projeter et d'anticiper la réalisation de ses projets. |
| Moyens et adaptations | Rituel de début de cours : l'accueillir en allant vers elle et la rassurer si elle est angoissée. La laisser se calmer. Lui rappeler ce qu'elle sait faire, ce pour quoi elle est compétente, précisément (pas juste « c'est bien », encouragements argumentés.) | Attribuer un rôle dans les travaux en groupe ou binôme Rappeler les règles régulièrement. | Mettre en situation de réussite avec des tâches maîtrisées et un objectif atteignable. Donner des consignes simplifiées et /ou reformulées oralement. Donner des étapes pour séquencer le travail, puis viser l'autonomie dans la conduite des projets. |

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| C. | | <p>-Besoin d'un cadre normé pour comprendre les règles afin d'avoir un comportement adapté au groupe durant les apprentissages.</p> | <p>-Besoin d'élaborer et de maîtriser des stratégies pour développer son autonomie cognitive et soutenir ses apprentissages.</p> <p>-Besoin d'optimiser son attention pour maîtriser ses stratégies d'apprentissages et d'autoévaluation.</p> |
| Moyens et adaptations | | <p>Donner un rôle précis dans les travaux en groupe ou lors des tâches collaboratives.</p> <p>Inviter explicitement et plus souvent à verbaliser à différentes occasions. (jeux, débats, collaborations)</p> <p>(« C., tu ? »)</p> | <p>Le laisser se lever, peut travailler debout. (lui signifier explicitement qu'il peut se lever) pour soutenir l'attention et la concentration.</p> <p>Autoévaluation formative : critères d'évaluation restreints et simples en cours de travail (se situer, savoir ce qu'il reste à faire)</p> <p>Donner des temps de repos explicités.</p> <p>Tétra-aide sur la table : apprendre à se situer et savoir demander de l'aide</p> |
| L. | <p>-Besoin de sécurité et de repères stables pour anticiper les situations et entrer dans les postures d'apprentissages.</p> | <p>-Besoin d'un cadre normé pour comprendre les règles afin d'avoir un comportement adapté au groupe durant les apprentissages.</p> | <p>-Besoin d'étayage pour soutenir l'attention accéder aux apprentissages.</p> |
| Moyens et adaptations | <p>Laisser s'installer au fond de la classe sans personne derrière lui (doit voir le tableau)</p> <p>Permettre d'anticiper les situations</p> <p>Encourager et soutenir souvent.</p> <p>Donner des renforçateurs positifs (mario kart, sonnerie du timer, « musiques de 2020 »)</p> | <p>Attribuer un rôle dans les travaux en groupe ou binôme.</p> <p>Expliciter les règles sociales.</p> <p>Solliciter et structurer les temps de verbalisation sur les productions artistiques, faire verbaliser sur les imprévus et les intentions.</p> | <p>Recentrer sur la tâche et solliciter oralement.</p> <p>Donner des temps de repos/travail « négociés » (mesurer avec time-timer)</p> <p>Donner des modèles et des supports adaptés pour initier le travail. Restreindre et guider le choix de matériel à utiliser en pratique artistique (mais laisser un choix)</p> |

4.3 Analyse des BEP et définition d'un objectif :

On voit ici que nos trois élèves ont des BEP liés à un comportement qui n'est pas toujours adapté aux échanges et aux situations sociales. Leur donner une autonomie sociale et affective est un objectif de l'école, mais il est prioritaire que leurs comportements se régulent pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages de la classe, de manière individuelle ou dans un dispositif de groupe, c'est par ailleurs une condition essentielle de l'inclusion scolaire à laquelle ils doivent être préparés. (cf : Le Contrat d'Objectifs en page 3).

5. Les compétences sociales à l'école.

5.1 Une définition des compétences sociales à l'école.

Dans le champ des sciences humaines la question des compétences sociales interroge la relation entre le comportement d'un individu et ses connaissances disponibles afin qu'il s'ajuste à son environnement. Être socialement compétent ou disposer d'une « intelligence sociale » sous-entend une capacité à assimiler et adopter des attitudes acquises de manière informelle et tacite, par imprégnation, mimétisme ou routine. Ces aptitudes sont acquises en premier lieu dans la famille et bien souvent l'école.

Dans le programme du cycle 4 du SCCC, les compétences sociales, si elles ne sont pas nommées en tant que telles comme objet d'acquisition, sont mises en œuvre dans une multitude d'activités permettant les apprentissages. On les retrouve à plusieurs niveaux, notamment dans le Domaine 3 intitulé *Formation de la personne et du citoyen*. Toutes les disciplines devraient contribuer à leur acquisition par un exercice régulier du « *sens critique, de l'ouverture aux autres, ou de l'engagement* ». Il en est de même pour les capacités à

« *exprimer ses émotions, justifier ses choix, ou participer à des travaux ou des débats collectifs* ».¹ Ainsi les compétences sociales se parent d'une dimension d'incontournable de l'école : non seulement on les travaille pour former les citoyens de demain, mais sans leur maîtrise à minima les apprentissages ne sont plus possibles.

« Les compétences sociales correspondent à un ensemble de comportements adaptatifs appris, se modifiant avec l'âge. Ces comportements sont définis relativement aux normes, aux valeurs et aux attentes culturelles d'un milieu et d'un groupe auxquels la personne appartient. (...) Chaque individu produit ainsi des compétences en fonction de son âge et de ses expériences vécues, les stocke et les réinvestit. (...) Dans le contexte scolaire, l'élève apprend à se conformer aux règles de vie commune, à se confronter aux relations

1 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

collectives et à connaître la diversité des appartenances et des croyances. L'école est chargée de former les élèves aux éléments de socialisation de base autrefois confiées à la famille comme le contrôle de soi, l'assimilation des normes et des codes indispensables à la vie en société. (...)

L'inventaire des compétences sociales de Drozda-Senkowska et Huguet se décline selon les contextes et les situations :

- – l'affirmation sociale est une aptitude permettant d'interagir avec d'autres et former de nouvelles relations sociales ;
- – l'aptitude à refuser les demandes jugées injustes ou non justifiées (violant les droits individuels) traduit un souci de défense des droits ;
- – l'habileté à diriger les autres définit une aptitude à prendre en charge, à organiser, à orienter les activités d'autrui et à exercer sur lui une influence, c'est-à-dire une forme de dominance ou de leadership ;
- – l'habileté à exprimer l'approbation et les sentiments positifs ;
- – l'estime de soi, qui renvoie à la confiance en soi et à la perception des approbations de la part des personnes jugées les plus importantes pour soi ;
- – l'empathie, définie comme la capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui et à répondre affectivement à son expérience émotionnelle (Drozda- Senkowska & Huguet, 2003).»

Document 6. Dossier de veille de l'IFH • n° 121 • Janvier 2018. *À l'école des compétences sociales.* <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>

5.2 Les raisons des perturbations :

Quelques hypothèses sur ce qui perturbe les relations sociales de nos trois élèves :

-L'environnement mal informé ou peu adapté : le déficit d'interaction « œil à œil » avec une personne non ou malvoyante ou une personne autiste (ce qui est fréquent, mais n'est pas la règle absolue, méfions-nous des stéréotypes) peut déstabiliser les interlocuteurs, altérant ainsi leurs comportements et les échanges.

«(...) Se nommer est donc aussi très important quand on démarre une interaction. Des jeunes malvoyants scolarisés dans le secondaire ont connu des difficultés avec des camarades qui les interpellaient dans la cour et à qui ils ne répondaient pas, faute d'avoir compris qu'ils s'adressaient à eux ; pour d'autres, le fait qu'ils ne regardent pas leur interlocuteur peut provoquer une rupture dans la communication. De même l'attention conjointe est un des éléments clés qui permet à l'enfant de faire des liens. Or l'enfant aveugle ou très malvoyant ne peut pas déplacer son intérêt sur ce que regarde une autre personne et dont elle parle. (...) il est à la longue, très frustrant de se sentir en décalage. »

Document 7 : *Enseigner à des élèves aveugles ou malvoyants.* Nathalie Lewi-Dumont INSHEA, Canopé, 2016. pages 79-80.

-Le trouble de la communication sociale est un aspect important et connu du diagnostic du TSA. Parmi les critères de ce diagnostic, on relève un faisceau de déficits persistants : l'approche sociale anormale, l'incapacité d'échanger dans une conversation, le partage réduit d'intérêts ou d'émotions, le déficit dans les comportements de communication non verbaux, la communication verbale et non verbale mal intégrée, des anomalies dans le contact visuel et le langage du corps, des déficits dans la compréhension et l'utilisation de gestes, un défaut d'expressions faciales et de communication non verbale, la difficultés à adapter son comportement au contexte social, l'absence d'intérêt pour ses pairs. Ces symptômes corrélés à d'autres, qui ne sont pas décrits ici, peuvent se révéler pleinement quand le contexte social devient particulièrement exigeant ou inhabituel, mais ils peuvent aussi être masqués, de manière variable et selon l'intensité des troubles, par des stratégies apprises de manière explicite, comme nous le verrons dans la séquence proposée un peu plus loin.² (cf document 15 , page 20)

Ainsi il arrive de rencontrer l'expression de « *cécité sociale* » à propos des syndromes autistiques. La cohabitation de la déficience visuelle et des troubles autistiques n'est par ailleurs pas si étonnante qu'elle pourrait l'être au premier abord, puisque dans les deux cas les enfants ont un fonctionnement particulier qui les empêche d'apprendre seuls ce que la plupart apprennent par observation, imitation et imprégnation. Ainsi la *théorie de l'esprit*, si importante dans nos interactions interpersonnelles serait défailante chez les enfants avec TSA et chez certains enfants malvoyants.

« **La théorie de l'esprit** (...) est définie comme l'ensemble des croyances qu'un individu possède des états mentaux, des représentations et des affects des autres individus. Ces croyances sont indispensables pour interpréter les comportements verbaux et non verbaux des individus. Les premières observations d'un trouble de la théorie de l'esprit ont été développées dans le cadre de l'autisme. Elles ont été par la suite transposées dans des recherches sur la déficience visuelle, car il semblerait que la privation sensorielle visuelle ait aussi des incidences sur la connaissance des comportements d'autrui. »

Document 8 Psychologie cognitive et clinique du handicap visuel. Anna-Rita Galiano. De Boeck 2013. page 80

2 Source: <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa/diagnostic-trouble-du-spectre-de-lautisme-tsa/>

La théorie de l'esprit (Premack et Woodruff, 1978) désigne une capacité normalement automatique et spontanée permettant à l'individu de décoder des informations et des indices présents dans une situation sociale donnée afin de pouvoir penser ou imaginer ce que l'interlocuteur pense ou ressent. Les indices sont notamment perçus de manière visuelle : la direction du regard de l'autre, son expression faciale, ses actions, mais également de manière auditive et émotionnelle comme la prosodie de l'interlocuteur. Cette capacité de décodage très complexe est liée à la possibilité de faire des inférences et à la capacité d'empathie.³

5.3 Les arts plastiques au collège, un moyen pour travailler les compétences sociales.

Les situations pédagogiques d'arts plastiques mettent en avant la pratique et l'expérimentation, dans la finalité d'obtenir des productions divergentes qui mettent en avant et utilisent le langage non verbal. Une séance d'arts plastiques bien conçue est un moment de recherche apportant aux élèves des moyens supplémentaires de former leur personnalité et leur sensibilité, et complète les autres apprentissages.

« Les arts plastiques sont un champ d'expression symbolique et non verbale, fondateur dans l'histoire de l'humanité, originel et majeur dans les arts. Ils sont parmi les premiers langages dont se saisit tout individu. Ils apportent une contribution indispensable dans la formation de la personne par les dimensions sensibles, intellectuelles et culturelles qu'ils articulent.

Et l'Ecole apprendre à s'exprimer et à penser par des langages non verbaux est essentiel. C'est travailler à la mobilisation de la sensibilité et stimuler les intelligences multiples. C'est faire droit aux approches sensibles dans les processus d'apprentissage, ce qui ne va pas de soi. C'est ancrer et faire travailler concrètement dans la scolarité d'autres langages que ceux du verbal, qui pourtant hors l'Ecole décrivent, interprètent, interrogent le monde, et dont certains prolifèrent dans la sphère sociale (les images notamment).

Dessiner, peindre, sculpter, photographier, filmer, construire, exposer (...) c'est engager un rapport sensible au monde, affirmer une singularité et cultiver une sensibilité. »

Document 9 : Eduscol, Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves. Fiche 1 : les arts plastiques dans le cadre institutionnel de l'éducation.

L'enseignement par pédagogie de projet spécifique aux arts plastiques nécessite de nombreuses phases de verbalisation qui permettent l'explicitation des intentions ou la construction des notions, des savoirs et des compétences. L'oral y est fondamental, et cela implique que l'enseignant réussisse à mettre en place les conditions favorables aux échanges entre tous les acteurs de la classe. C'est aussi un moyen pour construire des compétences

3 Source: Duval Céline, Piolino Pascale, Bejanin Alexandre *et al.*, « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge », *Revue de neuropsychologie*, 2011/1 (Volume 3), p. 41-51. DOI: 10.3917/rne.031.0041. URL : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm>

citoyennes et sociales telles que la tolérance, l'ouverture à l'altérité et aux points de vues différents, et pour développer l'esprit critique.

« L'oral, parole et écoute, est la modalité de la verbalisation en arts plastiques

Au cœur de la verbalisation, l'expression orale est reconnue comme un processus d'apprentissage incontournable dans les pédagogies d'aujourd'hui. Le passage par l'écrit est néanmoins encore prépondérant dans notre culture occidentale et dans la plupart des enseignements ou des manières d'enseigner. L'enseignement des arts plastiques tient à préserver cette place essentielle de l'oral. Si la pratique artistique est principale (centrale), elle s'accompagne d'une spécificité pédagogique : la verbalisation. La pratique plastique trouve ainsi un écho particulier : on considère également l'oral comme une pratique.

L'affichage des travaux réalisés par les élèves est l'occasion d'un bilan oral, un temps de travail et de réflexion appelé la verbalisation. Il est collectif, mais fonctionne sur la synergie des interventions individuelles des élèves, qui réagissent en découvrant les travaux de leurs camarades, la diversité des compréhensions et des expressions qui s'en dégagent. Le professeur accompagne et anime ces échanges, il les structure et fait converger les apports des élèves autour de notions d'apprentissages communes, mises en œuvre dans le/les dispositif(s) de sa séquence. »

Document 10: Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques. La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages.

Eduscol, ressources d'accompagnement aux programmes, mars 2016.

Dans la situation de nos trois élèves A., C. et L., on a vu que la relation aux autres est parfois difficile et qu'elle a des répercussions sur la qualité des apprentissages et sur les relations au sein de la classe. Voyons maintenant comment les habiletés sociales peuvent être travaillées pendant une séquence d'arts plastiques.

6. Un dispositif pédagogique pour travailler les compétences sociales des élèves à BEP en arts plastiques.

6.1 Présentation de l'échange avec le collège Jean Zay

Pour la quatrième année, les deux classes de 5^e participent à un échange avec une classe de 5^e du collège Jean Zay de Faches-Thumesnil. L'objectif est de créer une rencontre entre ces deux publics d'élèves à travers une activité partagée en éducation physique et sportive et en arts plastiques. Nos élèves ont donc reçu en décembre les élèves de J.Z. pour une matinée : une présentation d'environ 45 minutes des travaux d'arts plastiques préparés par les élèves de J.Z., à partir d'une consigne problématisée proposée par mon collègue : un dispositif manipulable impliquant le corps et le toucher, et favorisant un échange. Les présentations d'usage faites, les élèves invités se sont répartis par îlots avec leurs travaux, tandis que les hôtes se déplacent de table en table durant 45 minutes. Les créations plastiques proposées

servent de médiateur à la rencontre, les élèves sont en autonomie, et les enseignants en retrait restent attentifs et interviennent assez rarement.

Le deuxième temps de la rencontre est consacré à une initiation et un tournoi sportif de *Torbball*, sport d'équipe créé pour les déficients visuels et non voyants, qui se joue avec un ballon sonore. Les élèves accueillis semblent impressionnés à leur arrivée, ils ont été sensibilisés par leurs professeurs. Au fur et à mesure de la rencontre les échanges et les partages se développent.

6.2 Un dispositif de tutorat de pair à pair

Le retour de l'échange est programmé le jeudi 23 janvier. Pour préparer la participation de nos 5^e à raison d'une heure par semaine, je dispose d'un calendrier réduit de 3 séances assez éloignées de la rencontre : jeudi 12/12, jeudi 19 /12, et lundi 20/01 les deux classes de 5^eA et 5^eB réunies.

Un premier travail dans ce cadre avait été anticipé dès octobre, mais les séances d'effectuation m'ont révélé certaines difficultés des élèves très peu autonomes dans la réalisation de projets divergents et en volume. Pour leur épargner un possible échec, ce projet est différé pour développer d'autres modalités pour lesquelles ils n'auront pas la pression d'obtenir une production finie et « présentable ».

J'ai choisi un dispositif de tutorat et de coopération pour garder les élèves actifs durant la rencontre, et qui les mettra dans la position de *celui ou celle qui sait*, partageant un savoir- faire avec ses pairs.

« Lorsque l'aide apportée par un élève volontaire est organisée, codifiée et liée à un contrat d'engagements, on utilise le terme de tutorat, ou « enseignement par les pairs ». Un tuteur est un élève volontaire et formé aux gestes de l'explication. Il maîtrise ce qu'on lui demande ou sait renvoyer vers quelqu'un de compétent (...) La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. (...). Mais elles représentent surtout un moyen pédagogique améliorant le rapport aux savoirs des élèves. »

Document 11: Coopérer? Quel bazar! Sylvain Connac, Mieux apprendre avec la coopération. MAI 2013. N° 505 Les Cahiers pédagogiques p.13

La séquence s'intitule « *Jeu-défi à Jean Zay* ». Il s'agit de construire ensemble, en équipe mixant élèves de l'ERDV et élèves de J.Z., une structure en papier sans utiliser de colle ni de scotch. Une activité ressemblante existe par ailleurs dans des programmes de *Team-Building*, où l'usage de moyens pour 3xer est cependant autorisé. Dans le cadre d'un enseignement artistique elle est tout à fait légitimée par les entrées de programmes, les notions, les compétences mises en œuvre et par les références artistiques qu'elle convoque.

| | |
|--|---|
| Intitulé de la séquence | Jeu-défi à Jean Zay, construire ensemble. |
| Questionnements abordés dans la séquence | -La feuille de papier blanc : un matériau pour construire ? -Passage des 2D aux 3D : l'espace en plus (hauteur et largeur/ hauteur, largeur, profondeur) -Comment je peux apprendre quelque chose à mes camarades ? -Comment je fais pour travailler en équipe ? |
| Compétences artistiques et notions (programme) | -Agir et transformer la matière (gestes et procédés : découper, diviser, plier, enrouler, transpercer...) - Assembler, construire, réunir, équilibrer. Notions du programme : La transformation de la matière-Les qualités physiques des matériaux -La présence matérielle de l'œuvre dans l'espace, l'architecture. |
| Compétences disciplinaires (arts plastiques) | C1: Expérimenter, produire, créer (domaines 1.4, 2, 4, 5) > maîtriser une technique (travail en volume à partir de feuilles de papier) > se placer dans une démarche d'expérimentation réflexive, émettre des hypothèses, faire des essais C2: Mettre en œuvre un projet (domaines 3, 4, 5) > anticiper, projeter > s'inscrire dans un travail collectif C3: S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs (domaines 1.1, 1.4, 3, 5) > formuler une intention > prendre la parole dans un groupe C4 : Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art (domaines 1.4, D3, D5) > connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt. |
| Compétences socle (transversales) | D1-1 S'exprimer à l'oral. Comprendre des énoncés oraux D1-4 Participer activement à l'élaboration d'un projet en groupe D2 Coopérer et réaliser des projets D5 raisonner, imaginer, élaborer, produire |
| Vocabulaire | Vocabulaire lié à des procédures de transformation d'un matériau : plier, froisser, chiffonner, plisser, enrouler, couper. Propriétés : 3n - épais - souple – rigide – lourd- léger Vocabulaire lié à la construction et à l'assemblage : emboîter, empiler, superposer, 3xer, lier, assembler, cheville, languette... |
| Nombre de séances, organisation. | 5A : Jeudi 12/12 1ère séance. 2ème séance :17 et 19/12 (13h15- 14 h d'études dirigées) 3ème séance : lundi 20/01 suppléance, classe entière 5A et 5B 5B : Mardi 17/12 1ère séance Jeudi 19/12 2ème séance 3ème séance : lundi 20/01 suppléance, classe entière 5A et 5B. 5A ET 5 B Mardi 28 janvier déplacement au collège Jean Zay pour séance de partage. |
| Références artistiques | -Richard Serra, Band. https://www.moma.org/audio/playlist/236/3048 -Shigeru Ban, Paper House http://www.frac-centre.fr/collection-art-architecture/ban-shigeru/paper-house-yamanashi-64.html?authID=18&ensembleID=53 Paper Log House, Kobe, 1995. http://www.frac-centre.fr/collection-art-architecture/rub/rub-64.html?authID=18&ensembleID=54 - Tour en papier, Londres. Pont en papier, Gard. -Peter Callesen, papiers découpés (passage 2D >3D) |

Document 12 : extrait de la préparation de cours.

6.3 Déroulement du dispositif et adaptations aux BEP :

| Consignes et modalités | Adaptations pour qui ? | Pourquoi ? |
|--|--|---|
| <p>-Réfléchir puis expérimenter pour faire tenir toute une feuille ou un morceau de papier debout sur la table.</p> <p>-7 minutes de pratique individuelle</p> <p>-5 minutes de retour collectif</p> <p>-Matériel : bandes de papier, ciseaux</p> <p>-Fiche de vocabulaire</p> | <p>C. , L..</p> <p>-Stimuler pour soutenir l'attention et l'entrée dans l'activité.</p> <p>-Vérifier individuellement que la consigne a été comprise. (« C., tu ...? »)</p> | <p>-Pour suivre la même activité que tout le groupe. (cf document 14)</p> <p>-Pour maintenir l'attention et la concentration sur l'activité. (cf document 13)</p> |
| | <p>-Laisser une trace visible de la consigne (projetée au tableau)</p> <p>-Décompte du temps projeté au tableau (mais laisser du temps pour comprendre et pour faire)</p> | <p>-Pour donner un cadre précis et rassurant.</p> <p>-Pour permettre l'autorégulation.</p> |

« L'enseignant veillera à dicter des règles, poser un cadre et à le maintenir. (...) Il devra maintenir la cohésion temporelle (Que dois-je faire, pendant combien de temps?), la cohésion spatiale (Où suis-je, Où vais-je ? Que dois-je faire en ce lieu ?), la faisabilité des actions, (cohérence du dispositif, consignes dénuées d'ambiguïté...). Pour ce faire il pourra utiliser des supports visuels : pictogrammes (pour illustrer des actions, des outils...), images de toutes sortes, emplois du temps imagés, time-timer pour prendre la mesure du temps nécessaire à une action... »

Document 13. *Enseigner les arts plastiques à des enfants porteurs d'autisme*. Patricia Sigwalt, dans *Scolariser des élèves avec trouble du spectre de l'autisme*. Canopé, INSHEA. 2018. page 156.

« (...) Par exemple l'instauration d'un « conflit sociocognitif » pour apprendre est ici complètement inenvisageable dans un premier temps. Il n'est pas du tout certain qu'un tel enfant se sente concerné lorsqu'on s'adresse au groupe classe. Il a plutôt besoin qu'on s'adresse personnellement à lui. L'autisme se caractérise par des altérations des interactions sociales (premier élément de la « triade autistique »), autrement-dit ce qui fait problème est bien la socialisation de l'enfant (...) Ainsi le groupe n'est pas premier, il n'est pas ce sur quoi on va s'appuyer pour aider les élèves à apprendre. Pourtant il reste un objectif à atteindre. On veillera donc dans la classe à préserver des moments d'activités collectives pour que l'enfant ne soit pas toujours dans une situation duelle. (...) »

Document 14 : Christine Philip, *Les troubles envahissants du développement*, dans *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, sous la direction de Bruno Egron, Scérén, INSHEA, 2010, pages 99-100

| Consignes et modalités | Adaptations pour qui ? | Pourquoi ? |
|--|--|--|
| <p>-Chercher des solutions pour faire tenir 2 ou 3 morceaux de papier ensemble, sans colle ni scotch.</p> <p>-Pratique individuelle 10 minutes</p> <p>-Pratique en binôme 10 minutes</p> <p>-Bilans collectifs</p> <p>-Fiche de vocabulaire.</p> | <p>L.</p> <p>-Echantillons d'assemblages de papier avec le vocabulaire écrit dessus en noir gras.</p> <p>-Donner un modèle visuel.</p> <p>-Laisser du temps.</p> <p>C.</p> <p>-Donner des rôles précis et successifs à C. : -« C. c'est toi qui fais les rouleaux de papier et tu les donnes à Nohlan ». -« Vous pouvez échanger les rôles, maintenant C., tu peux faire tes propositions pour assembler les feuilles de papier ».</p> | <p>- Pour aider à entrer dans la tâche et rester dans la même activité que les autres.</p> <p>-Pour réguler les interactions avec les camarades et éviter les prises de pouvoir ou les conflits.</p> |
| <p>-Construire ensemble une structure plus haute et plus large.</p> <p>Pratique individuelle ou à plusieurs. 20 minutes.</p> | <p>L. (refuse d'être en binôme)</p> <p>-Rassurer pour éviter la crise ou le blocage.</p> <p>-Exiger le même travail que les autres. Négocier avec un renforcement positif (musique de Mario kart à la fin du <i>Time-Timer</i>).</p> <p>-Stimuler par des contacts réguliers, des relances de l'attention, de l'activité.</p> <p>A. (n'est pas acceptée dans un groupe, se sent rejetée, pleure et panique.)</p> <p>-Calmer et mettre en activité.</p> <p>-Rassurer sur ses compétences (elle sait faire, est à l'aise avec le travail proposé).</p> | <p>-Pour avoir un comportement socialement acceptable.</p> <p>-Pour rester dans l'activité du groupe.</p> <p>-Pour éviter la crise et avoir un comportement acceptable.</p> <p>-Pour calmer son anxiété et la motiver.</p> |
| <p>-S'entraîner à construire avec les techniques inventées aux séances précédentes.</p> | <p>Pour tous (inquiets de ne pas y arriver, ils ont peur du regard des élèves ordinaires sur leurs différences)</p> <p>-Emploi volontaire du terme « entraînement ».</p> <p>Induire l'idée d'une répétition de procédure et d'un perfectionnement, d'une amélioration possible du geste et des compétences techniques.</p> | <p>-Pour rassurer en automatisant des gestes et des procédures.</p> <p>-Pour augmenter le sentiment de compétence (« je sais faire ») (cf: document s 16-17)</p> |
| <p>-Inventer un protocole de présentation.</p> <p>-Apprendre à se</p> | <p>Pour tous</p> <p>-Faire répéter une routine de phrases pour se présenter et initier l'activité. (peut évoluer) « Bonjour je m'appelle ... je suis élève à</p> | <p>-Pour se projeter et anticiper. Pour se rassurer.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>présenter à des inconnus.</p> <p>-Travail oral collectif.</p> <p>-Propositions et répétitions à tour de rôle.</p> | <p><i>l'ERDV, je suis en 5ème et j'ai ... ans ».</i></p> <p><i>« Je vous propose une activité tous ensemble, nous allons essayer de construire une tour la plus haute et large possible avec du papier. Mais attention, nous n'avons pas de scotch, ni de colle. Heureusement nous allons vous montrer une technique pour faire tenir le papier et construire ensemble... »</i></p> | |
| <p>-Lecture individuelle seule ou avec AESH pour L..</p> | <p>Pour C. et L.</p> <p>-Donner un scénario social sous forme visuelle montrant un déroulement possible de l'activité. (document 15)</p> <p>-Donner un aide-mémoire qui rappelle les choses possibles (document 15) : c'est bien de ...) et les attitudes à valoriser : pas de réussite obligatoire, laisser les autres faire...</p> | <p>-Pour rappeler le cadre et la règle.</p> <p>-Pour rassurer si les élèves ont peur de l'échec.</p> <p>-Pour permettre d'anticiper, se rassurer, se sentir prêt.</p> |

Jeu-défi à Jean Zay.
Déroulement

- 1-Présentations des personnes
- 2- Présentation du jeu-défi (la structure en papier sans colle ni scotch)
- 3-Présentation des techniques pour utiliser le papier.
- 4-Travail en équipe (couper, plier, assembler...)

Bonjour, je m'appelle _____ et j'ai 12 ans. Je suis en 5ème à l'ERDV. Et vous, comment vous appelez-vous ? *

Bonjour, je suis Jason et voici Djasmine, nous aussi on est en 5ème. *

Bonjour _____ ! Qu'allons nous faire ensemble ce matin ?

Nous allons essayer de construire ensemble une structure en papier la plus haute possible, mais sans colle ni scotch !! C'est un jeu et un défi !

Heureusement je peux vous montrer une technique de pliage et d'assemblage regardez....

N'oublie pas que...

- C'est bien de laisser les autres proposer aussi des solutions.
- Chacun peut faire quelque chose et il y a un rôle pour chacun : couper, plier, assembler, encourager, aider.
- On a le droit de ne pas y arriver.
- On peut demander de l'aide aux adultes présents.
- Ce qui compte c'est oser participer !

Super ! On commence ? Moi je veux bien plier les feuilles et toi tu les superposes ? Jason, tu peux découper ?

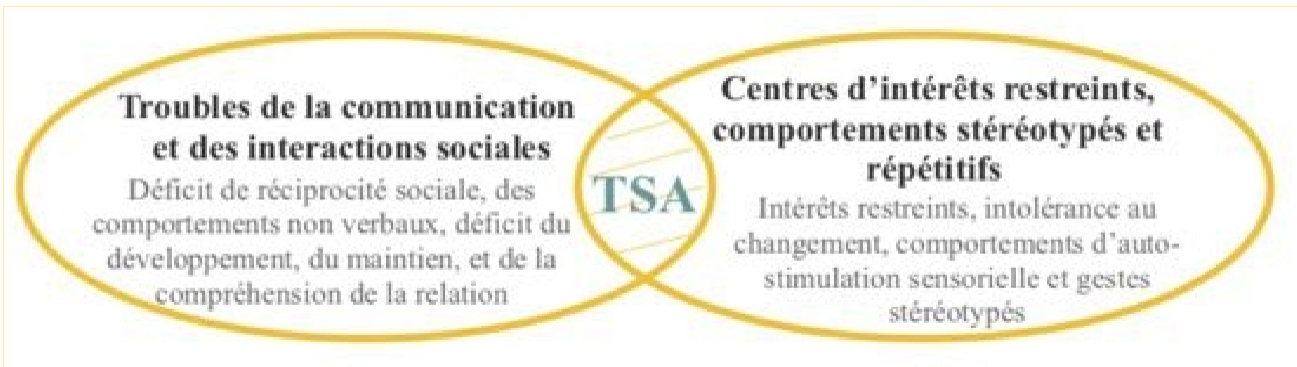
30 minutes plus tard...

Merci ! Sans vous nous n'aurions jamais passé un si bon moment et vous nous avez appris quelque chose !

Merci à vous, j'avais très peur et finalement tout s'est bien passé !

Document 15. Scénario en bande-dessinée pour C. et L.

Pour pallier à des déficiences évoquées dans la partie 5.2 de cet écrit, il est très utile de donner à un élève avec TSA des repères sur la manière de se comporter dans une situation sociale nouvelle. En effet, la qualité de la situation vécue n'étant pas naturellement décryptée par l'élève, un « mode d'emploi » et une anticipation de la situation peuvent se montrer indispensables. L'élève ainsi rassuré sait comment agir, et ses interactions sont facilitées.



Document 16. *La Dyade autistique d'après le DSM-5 (2013)* source : Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste présenté par : Mathilde PILOU. <https://pepite-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esupversions/594095b3-7a8e-4248-af01-5e37f0bb6776>

| Consignes et modalités | Adaptations pour qui ? | Pourquoi ? |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Inventer un protocole de présentation. -Apprendre à se présenter à des inconnus. | <p>A.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Donner un aide mémoire réduit imprimé sur une seule page imprimée en Verdana 18. -Ajouter la phrase spécifique ; « <i>Tu as très bien réussi l'activité en classe, tu es qualifiée pour la présenter aux autres.</i> » -Rappeler à A. ce pourquoi elle est compétente. -Valoriser face aux autres, et la faire accepter dans un groupe de la classe. | <ul style="list-style-type: none"> -Une seule page est moins stigmatisant que 4 pages si elle veut l'emmener le jour J. A. craint le regard des autres sur son handicap. -Pour renforcer son sentiment d'efficacité personnelle, pour la motiver à aller vers les autres. <p>(cf : documents 16, 17)</p> |

« Depuis les années 80, Albert Bandura s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle. (...) Selon cette théorie, le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. (...) Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. »

Document 17 Mailys Rondier, « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle [Online]*, 33/3 | 2004, <http://journals.openedition.org/osp/741>

Sentiment d'efficacité personnelle

Je sais plier et assembler des papiers. Je me suis entraînée.
Moi je sais ce que eux ne savent pas.
Je l'ai fait plusieurs fois. Je peux le refaire.
**JE SAIS LE FAIRE
J'AI DÉJÀ RÉUSSI**

Je vois d'autres élèves en classe qui y arrivent aussi bien que moi, d'une manière différente.
C'EST FAISABLE

Expérience de maîtrise **Expérience vicariante**



Mon enseignante me dit que j'y arrive très bien et que je suis « compétente ». Je vais devoir montrer et apprendre aux autres.
QUELQU'UN COMPTE SUR MOI, CROIT EN MOI

J'ai peur des autres que je ne connais pas bien et de leur regard sur moi. Je peux leur montrer ce que je sais faire.
**J'AI PEUR, ÇA COMPTE POUR MOI DE LE RÉUSSIR.
J'AI RÉUSSI**

Persuasion sociale **États émotionnels**

Document 18 : SEP d'A.

| Consignes et modalités | Adaptations Pour qui ? | Pourquoi ? |
|--|---|---|
| <p>Jour J.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Installer l'activité sur une table du gymnase. -Recevoir un premier groupe : faire les présentations. -Expliquer le jeu-défi. -Commencer avec les élèves de J.Z. -Recommencer avec un autre groupe qui arrive environ 15 minutes plus tard. | <p style="text-align: center;">Pour tous</p> <ul style="list-style-type: none"> -Encourager oralement et donner confiance. « <i>il n'y a rien à rater, et rien à réussir, il faut oser participer</i> » -Rappeler à chacun(e) qu'il/elle est compétent(e) en argumentant les compétences : « <i>tu sais faire...</i> » « <i>tu as montré que tu es capable de ...</i> » <p style="text-align: center;">L. (seul car refuse un binôme)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Accompagner lors des premières présentations avec les élèves de J. Z. (mais le laisser faire) -Lui faire confiance. <p style="text-align: center;">C.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lui rappeler les règles pour collaborer. Lui faire relire l'aide-mémoire. <p style="text-align: center;">C. et L.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Avoir une présence régulière mais discrète. -Recentrer | <ul style="list-style-type: none"> -Pour motiver. -Pour rassurer. -Pour le rassurer dans ce nouveau contexte. -Pour l'aider à initier l'activité avec les élèves de J. Z. -L'aider à trouver sa place face aux autres. - Pour maintenir la relation à autrui et à l'activité. |



Document 19 : Le jour de l'échange au collège J. Z.

7. Bilan :

Le tableau suivant mesure les comportements de nos trois élèves à partir de deux types d'objectifs : d'une part les relations interpersonnelles dans la classe pendant les séances de préparation (*Objectif intra-classe*), d'autre part des objectifs inclusifs qui concernent la capacité des élèves à s'adapter à des interactions avec des élèves ordinaires durant l'échange à J. Z. (*Objectif inclusif*). Sont surlignés en jaune les attitudes qui témoignent de questions à retravailler pour ces élèves. En rose les réussites.

| | Objectif/ BEP | Objectif intra-classe | Objectif inclusif |
|---|---|---|--|
| A | <p>Avoir un comportement adapté au travail en équipe, une attitude plus sereine et confiante.</p> <p>Oser participer à l'activité et se confronter à des inconnus .</p> | <p>+ A. s'est concentrée sur la tâche, elle a su gérer ses émotions pour progresser.</p> <p>+ A. a formé un binôme avec Lucas le jour de l'échange.</p> <p>- N'a pas réussi à collaborer avec un binôme durant les entraînements en classe.</p> | <p>+ Elle a mené et guidé l'activité pendant 40 minutes, ne demandant aucune intervention d'adulte.</p> <p>+ Des élèves hôtes ont réalisé des constructions en s'appuyant sur les consignes d'A..</p> <p>+ - Des élèves hôtes ont pris des initiatives et proposé d'autres formes de construction auxquelles A. n'a pas toujours</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | | participé. |
| C | <p>Connaître les règles pour participer à un travail collectif.</p> <p>Rester dans la tâche sans quitter l'activité.</p> | <p>- N'a pas réussi à collaborer avec un binôme durant la classe.</p> <p>-N'a pas participé spontanément aux verbalisations collectives.</p> <p>+ A formé un binôme avec Yan pendant l'échange</p> <p>+ A élaboré seul quelques constructions.</p> <p>- A eu des difficultés à s'impliquer dans la tâche sans relance de l'adulte.</p> | <p>+ A présenté l'activité aux hôtes.</p> <p>+ N'a pas manifesté de comportement avec stéréotypie.</p> <p>- S'est parfois détourné de l'activité, laissant ses hôtes continuer seuls.</p> <p>- +L'activité a parfois dévié en conversation avec les hôtes de J.Z.</p> |
| L | <p>Connaître les règles pour participer à un travail collectif.</p> <p>Rester dans la tâche, sans quitter l'activité.</p> | <p>- A refusé de collaborer en binôme en classe.</p> <p>+ A reproduit un échantillon.</p> <p>+ A accepté de produire des plissages avec l'AESH.</p> | <p>+ A voulu mener seul l'activité sans être accompagné.</p> <p>+ S'est laissé aider par différents adultes.</p> <p>+ A mené l'activité durant 40 minutes sans comportement stéréotypé.</p> <p>- N'a pas voulu collaborer en binôme pendant l'échange.</p> <p>-A eu quelques comportement qui ont étonné les hôtes (exemple : serre les mains au moment des présentations)</p> |

De retour au collège les élèves ont exprimé spontanément leur satisfaction d'avoir pu participer à cette intervention. Un bilan temporisé en classe a fait ressortir le plaisir d'avoir été écouté par des élèves inconnus, le stress antérieur à l'action, le soulagement que cela se soit « *finalement bien passé* », la satisfaction de voir les élèves hôtes suivre et construire à partir des procédures expliquées.

Il était envisageable que A. ou L. refusent de participer au dernier moment, ce qui ne fut pas le cas. Le tableau ci-dessus nous montre que certains objectifs d'inclusion ont été partiellement atteints, les élèves parvenant à franchir le pas des présentations et à initier l'activité mais se mettant parfois en retrait volontairement ou décrochant de l'activité du groupe. Il semble que des adaptations telles que le scénario en bande-dessinée ait beaucoup

aidé les élèves avec TSA, notamment L. qui s'est vraiment décidé au tout dernier moment à aller vers les inconnus. À l'échelle du groupe-classe, la crainte du regard de l'autre et de l'incompétence s'était massivement exprimée dès l'annonce du jeu-défi. Il semble que la stratégie de type entraînement, à la manière de sportifs -ce que sont ces élèves qui participent à des compétitions nationales handisport- ait eu un impact positif en leur donnant de l'assurance. De même que, pour tous, l'anticipation et la répétition d'une routine de présentation, qui bien que paraissant évidente à nos yeux, ait servi de rampe de lancement pour les toutes premières minutes des échanges.

7.1 Des pistes pour progresser et faire progresser les élèves.

Ces résultats montrent qu'une seule action ne suffit pas pour répondre à tous les BEP socio-comportementaux de nos élèves, et ils renseignent sur des directions à prendre à court et moyen terme. C'est bien sûr un travail de longue haleine et la lecture des PPS et adaptations annuelles de scolarisation nous montrent que les BEP de nos élèves évoluent.

La discipline des arts plastiques est, en complément des autres disciplines, un levier pour continuer à développer les compétences sociales, en voici plusieurs spécificités qui peuvent répondre aux besoins de nos élèves :

-c'est l'un des moments de l'école où peut s'exprimer sur un mode intentionnel ou explicité le langage non verbal, par la mise en œuvre d'actions qui engagent le corps, par de nouvelles appréhension de l'espace, par la valorisation des moyens expressifs non verbaux.

-ce sont des moments où peuvent s'exercer les capacités à s'ajuster aux autres et à se réguler notamment durant les situations d'atelier dans et hors de la classe, où chacun a la possibilité d'évoluer librement, en respectant un cadre défini par l'enseignant.

-c'est le lieu où les efforts individuels et collectifs produisent des résultats visibles et tangibles qui sont autant de traces de ces collaborations. Si l'on donne les moyens aux élèves d'en prendre conscience, notamment lors des temps de verbalisation collectifs, ce sont d'utiles témoignages des bénéfices du travail à plusieurs et un encouragement à recommencer.

-c'est un lieu de l'école où les savoir-être et les connaissances se construisent à travers des attitudes et par la parole, bien davantage que par l'écrit, et où les compétences d'expression orale sont à la fois le moyen et la condition des apprentissages.

8. Conclusion. Pour des élèves en particulier et pour tous des élèves à BEP en général.

Ainsi, l'on voit qu'une série d'éléments peuvent désorganiser le fonctionnement de la classe et retarder ou perturber l'entrée dans les apprentissages de manière individuelle mais aussi de tout un groupe : déficit de confiance en soi et autrui, voire une forme d'isolement social, des élèves qui se comprennent mal, une méconnaissance des règles de communication, un lexique verbal insuffisant, des difficultés de régulation des émotions, des incompréhensions sur les attendus de l'école. Ce constat ne se limite pas aux élèves en situation de handicap, et il peut s'élargir à une grande proportion des élèves à BEP pour lesquels il est souvent nécessaire d'explicitier les codes et les attendus du contexte dans lequel ils évoluent car ces codes sont la plupart du temps transmis implicitement par l'école et la famille, et cela ne suffit pas.

« Tout ce qui est « naturel » ou « évident » pour celui qui est tombé dans la marmite des codes de l'école ne l'est pas pour nombre de jeunes qui interprètent parfois à contresens ce qui est dit car ils ne savent pas lire entre les lignes. Et si les rituels, les habitudes scolaires sont nécessaires, il est tout autant nécessaire de savoir les lire comme tels. »

Document 20 : Jean-Michel Zakhartchouk, Des pratiques pédagogiques pour réduire les inégalités, dans Les Cahiers pédagogiques n°467, nov. 2008

Il faut donc travailler à transmettre clairement les codes de l'école, puis ceux de notre société afin que tous les élèves et jeunes puissent s'y sentir un jour puissants et acteurs, mais il faut également faire exercer la réciprocité en faisant mieux connaître et appliquer la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées ainsi que la loi pour l'école de la confiance du 26 juillet 2019, en favorisant l'inclusion scolaire d'une part, et en sensibilisant le public ordinaire d'autre part.

-Bibliographie des ouvrages :

- Enseigner à des élèves aveugles ou malvoyants. Nathalie Lewi-Dumont. Canopé, INSHEA, 2016.
- Psychologie cognitive et clinique du handicap visuel. A.-Rita Galiano. De Boeck 2013.
- Mieux apprendre avec la coopération. Les Cahiers pédagogiques n° 505 Mai 2013.
- Égalité des chances ou école démocratique. Les Cahiers pédagogiques n°467, nov. 2008.
- Scolariser des élèves avec trouble du spectre de l'autisme. Canopé, INSHEA. 2018.
- Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, sous la direction de Bruno Égron, Scérén. INSHEA, 2010.
- Handicaps et développement psychologique de l'enfant. Michèle Guidetti, Catherine Tourrette. Paris : A. Colin. 2002
- Apprendre en groupe. Outils pour apprendre en groupe. Philippe Meirieu. Lyon : Chronique sociale, 2010.
- La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°62. INSHEA, 2013.

-Sitographie des articles :

- Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4 .* Eduscol. Octobre 2016. https://cache.media.eduscol.education.fr/?le/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf
- À l'école des compétences sociales.* Dossier de veille de l'IFÉ. N° 121. Janvier 2018. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>
- Enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves. Fiche 1 : les arts plastiques dans le cadre institutionnel de l'éducation. Des expériences aux connaissances : principes et modalités de l'élaboration et mise en œuvre des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques. La verbalisation ou l'art de rendre compatibles l'expression personnelle et les apprentissages.*
Eduscol, ressources d'accompagnement aux programmes, mars 2016.
https://cache.media.eduscol.education.fr/?le/Arts_plastiques/29/9/12_RA_C4_AP_La_verbalisation_567299.pdf
- La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge.*
Duval Céline, Piolino Pascale, Bejanin Alexandre , *Revue de neuropsychologie*, 2011 [URL : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm](https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm)

-*La Dyade autistique d'après le DSM-5 (2013)* (document iconographique). *Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste présenté par : Mathilde PILOU.* <https://pepite-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esupversions/594095b3-7a8e-4248-af01-5e37f0bb6776>

-A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.*
Mailys Rondier, *L'orientation scolaire et professionnelle [Online]*, *33/3 | 2004*,
<http://journals.openedition.org/osp/741>

Sensibilisation des enseignants d'arts plastiques aux BEP

Un(e) enseignant(e) d'arts plastiques en collège ordinaire...

-a environ 18 classes et accueille chaque semaine environ 500 élèves. -peut avoir des classes de 32 élèves dont 3 en inclusion.

-a parfois des classes d'EGPA, sans être spécialisé(e).

Après un point sur la situation des enseignants d'arts plastiques face aux élèves. BEP, nous ferons un retour sur une intervention auprès d'enseignants de collège ordinaire et leurs élèves. BEP. Quels outils et quelles stratégies sont possibles pour rendre ces enseignants autonomes dans l'adaptation de leur enseignement, en gardant des objectifs d'apprentissage exigeants ?