



HAL
open science

Comment les arts plastiques, en tant que discipline d'apprentissage et de construction de l'estime de soi, peuvent faciliter la production d'écrits et répondre aux BEP d'élèves d'IME ?

Nathalie Ginions

► To cite this version:

Nathalie Ginions. Comment les arts plastiques, en tant que discipline d'apprentissage et de construction de l'estime de soi, peuvent faciliter la production d'écrits et répondre aux BEP d'élèves d'IME ?. Education. 2021. dumas-03677105

HAL Id: dumas-03677105

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03677105v1>

Submitted on 24 May 2022

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 : UE
SESSION 2021**

**Comment les arts plastiques, en tant que discipline
d'apprentissage et de construction de l'estime de soi,
peuvent faciliter la production d'écrits et répondre aux BEP
d'élèves d'IME ?**

DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : Isabelle DUHALDE

STAGIAIRE : Nathalie GINIONS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de dossier Madame Isabelle Duhalde.

Je la remercie pour ses remarques qui m'ont aidée à progresser dans ma réflexion et pour ses encouragements tout au long de sa rédaction

SOMMAIRE

Introduction	page 1
I. Le contexte d'exercice	page 3
A. L'IME	page 3
B. Les structures de l'IME	page 3
1. L'internat	page 3
2. L'externat	page 3
C. La classe	page 4
1. Fonctionnement	page 4
2. Constats	page 5
3. T., L., C.	page 6
a. T.	page 6
b. L.	page 7
c. C.	page 7
II. L'estime de soi, une composante déterminante de la réussite scolaire	page 9
1. Pour en arriver à la prise en compte de l'estime de soi	page 9
2. Définir l'estime de soi	page 10
3. L'adolescence, une période compliquée	page 11
4. La production d'écrits à l'école	page 13
III. Les arts plastiques dans ma pratique professionnelle	page 16
1. Les arts plastiques dans les instructions officielles	page 16
2. Les situations proposées et les adaptations mises en place au regard des BEP	page 17
a. Le projet nature	page 18
b. Le projet citoyen/métier	page 22
Conclusion	page 25

Introduction

Enseignante depuis plus de 25 ans, j'avais choisi de commencer ma carrière en CLAD¹ puis en IEM². La formation à Suresnes (pour l'option C) étant incompatible avec ma vie de famille, j'ai poursuivi mon parcours dans le milieu ordinaire entrecoupé par 7 ans d'enseignement au lycée français de Moscou en tant que professeur des écoles. Ce chemin, un peu atypique, m'a enrichie et m'a apporté un autre regard quant à l'ouverture aux autres et aux singularités de chacun. Ayant également un frère en situation de handicap, et étant convaincue de l'importance de permettre à tout enfant d'avoir accès à une scolarité et une place légitime et reconnue dans la société, le choix de pouvoir œuvrer dans ce sens à travers mon métier d'enseignante avec les compétences nécessaires m'a conduite vers le souhait de passer le CAPPEI³.

J'ai été nommée cette année, sur un poste à l'IME⁴ Jean Lombard à Houplines. Il s'agit d'une classe en interne avec des élèves de 15 ans à 19 ans ayant des compétences allant du cycle 1 au cycle 3. Je les prends en charge par petits groupes de 3 à 8 en essayant de tenir compte de leurs capacités, de leurs BEP⁵ et de leurs projets de parcours personnalisés.

Très rapidement, les postures de certains élèves face à la nouveauté, à la difficulté ou encore à l'échec m'ont interpellée. Certes, je les avais déjà rencontrées tout au long de ma carrière mais ici elles étaient exacerbées et déstabilisantes. Repousser la table jusqu'à presque la faire tomber ou se lever en signe de refus d'entrer dans l'activité, baisser les bras et ne pas persévérer face à la difficulté ou la peur de s'exposer, crier ou se frapper en se dévalorisant devant la non réussite ... autant de comportements qui m'ont interrogée sur la manière d'accéder aux apprentissages dans ces conditions.

J'ai pu également remarquer qu'aborder le langage écrit et plus précisément sa production provoquait souvent de l'angoisse. Laisser parler son imaginaire, dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses pensées engendrait un blocage et une réticence à utiliser l'écrit pour raconter, partager, informer, structurer ...

Je me suis donc demandée quelle pouvait être l'origine de ces difficultés, en quoi ces comportements aussi excessifs touchaient certains élèves, si la production d'écrits les favorisait, si différents facteurs tel l'adolescence, leurs BEP, leur histoire et parcours ajoutaient à ces postures, et surtout quelles adaptations pouvais-je mettre en oeuvre dans ma pédagogie pour tenter d'infléchir cette dynamique négative.

Travailler d'abord l'estime de soi chez ces élèves et ensuite, aborder le langage écrit sans peur, méfiance ou angoisse ne me semblait pas suffisant car manquant de sens et de

construction pour les élèves. Travailler l'estime de soi en étant bienveillant, en valorisant, en encourageant, en ayant un regard positif sur l'élève est évidemment indispensable mais l'estime de soi se construit aussi à partir d'actions que l'on pense et que l'on met en œuvre. Inversement, aborder le problème d'un point de vue purement cognitif, et passer par les apprentissages pour restaurer l'estime de soi ne m'apparaissait pas prendre en compte l'individu totalement, et d'autant ici, l'adolescent derrière l'élève. Comment peut-il se lancer dans une activité scolaire avec des attendus normés alors qu'il doute, que son sentiment de valeur personnelle est faible ? Il manquait, me semble-t-il un aller - retour entre les deux, un domaine où estime de soi et apprentissage ne sont pas travaillés l'un après l'autre mais ensemble et où les deux éléments s'auto alimentent et se répondent.

Les disciplines artistiques peuvent, je crois, offrir ce dialogue. Annie Langlois ⁶ nous l'explique très bien lorsqu'elle dit que :

“le désir d'apprendre est en étroite corrélation avec l'estime de soi ..., que le désir d'apprendre est en correspondance avec la capacité qu'à l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs mais aussi dans ses manques et ses souffrance et que les activités d'expression ... sont alors des outils précieux pour aider l'enfant-élève à trouver ou à retrouver, ce désir d'apprendre”.

Or les arts plastiques qui par leur nature de langage, leur vocation interdisciplinaire et universelle proposent ce binôme création / expression pourraient être un lien vers d'autres apprentissages. Dès lors, j'ai souhaité réfléchir à la question suivante :

“ Comment les arts plastiques, en tant que discipline d'apprentissage et de construction de l'estime de soi, peuvent faciliter la production d'écrits et répondre aux BEP d'élèves d'IME ?”.

J'émettrai donc l'hypothèse que si l'élève consolide et construit son estime de soi en parallèle des compétences disciplinaires liées aux arts plastiques alors il pourra s'y référer pour produire des écrits car il sera plus disponible pour fournir des efforts cognitifs.

Je commencerai, dans une première partie, par présenter l'IME Jean Lombard à Houplines, son fonctionnement et son organisation, la classe, ainsi que les trois élèves, qui de par leurs BEP, m'ont servi à poser mes observations. La seconde partie permettra de définir le terme d'estime de soi et de l'associer à cette période particulière qu'est l'adolescence, ainsi que d'expliquer les obstacles liés à la production d'écrits. Enfin dans un troisième temps, j'exposerai la démarche que j'ai entreprise, avec comme point de départ les arts plastiques, afin de répondre à la problématique soulevée précédemment, j'analyserai l'évolution des compétences de ces élèves ainsi que les stratégies qu'ils ont mises en place lors de diverses

séances de productions d'écrits et les acquis qu'ils ont construits afin de tendre vers un des attendus de fin de cycle 2⁷ :

“Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire”.

I. Le contexte d'exercice

A. L'IME

L'IME Jean Lombard est situé, rue Lutun à Houplines. Il est régi par l'AFEJI qui est une association créée en 1962 à l'initiative d'un groupe d'enseignants souhaitant venir en aide aux enfants handicapés ou en difficultés sociales. Aujourd'hui, elle gère 108 établissements et services sur 3 territoires (Littoral, Métropole et Hainaut/Cambrésis) et accueille près de 16 000 personnes chaque année.

L'IME a ouvert ses portes en 1974. Il est financé par la CPAM en lien avec l'agrément délivré par l'ARS. Il peut accueillir 108 enfants ou adolescents en situation de handicap (âgés de 6 à 20 ans) dont 72 en qualité d'internes (internat semaine ou complet) et 32 en qualité d'externes. Depuis 2013, l'IME favorise l'inclusion en milieu scolaire par le biais d'une classe externalisée à l'école Salengro sur Armentières et une autre au collège Salengro sur Houplines. Par sa spécificité de disposer d'un internat, l'IME Jean Lombard accueille des enfants et adolescents présentant une déficience intellectuelle (de moyenne à sévère) à laquelle s'ajoutent des troubles de la conduite et du comportement. Certains ont ou ont eu des parcours familiaux difficiles et une histoire personnelle compliquée avec des carences affectives ... nécessitant des placements auprès de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Une des missions définie dans le projet d'établissement 2020-2024 est de :

“ dispenser des apprentissages pédagogiques, techniques mais aussi de développer des activités éducatives, sportives et culturelles.”

Faire appel aux arts plastiques afin de tenter de répondre à la problématique que j'ai formulée dans mon introduction, fait également écho au projet d'établissement en confrontant l'élève au domaine culturel.

B. Les structures de l'IME

1. L'internat

Il est constitué de 6 unités de vie. 5 sont sur le site d'Houplines et une autre se trouve à

Worhmout où sont accueillis des enfants et adolescents en situation sociale critique et complexe.

2. L'externat

Il est composé de :

- l'IMP qui accueille des enfants de 6 à 14 ans. Un groupe est pris en charge à l'interne sur Houplines, deux autres en classes externalisées, école et collège. Une prise en charge éducative et pédagogique est proposée, ainsi que médicale.

- l'IMPRO qui prend en charge des adolescents et jeunes adultes de 14 à 20 ans et plus dans le cadre de l'amendement Creton. Deux classes sont situées dans l'IME et un groupe dépend du GPS (groupe de préparation à la sortie, 18-20 ans) implanté sur Armentières. En plus de l'éducatif, du pédagogique et du médical, des unités d'enseignements techniques (ateliers : APR (agent polyvalent de restauration), APE (agent polyvalent d'entretien), Conditionnement, Horticulture/espaces verts, Bâtiment/bois) sont proposées aux adolescents selon leur projet de parcours personnalisé.

C. La classe

1. Fonctionnement

Nombre d'élèves, filles, garçons.	21 élèves. 6 filles et 15 garçons.
Années de naissance. Âge.	2001 (19 ans) : 6 : 1 fille et 5 garçons 2002 (18 ans) : 2 : 2 garçons 2003 (17 ans) : 6 : 2 filles et 4 garçons 2004 (16 ans) : 2 : 1 fille et 1 garçon 2005 (15 ans) : 4 : 1 fille et 3 garçons 2007 (13 ans) : 1 : 1 fille
Prise en charge pédagogique de 3 heures	7 élèves
Prise en charge pédagogique entre 3 et 6 heures	10 élèves
Prise en charge pédagogique entre 6 et 10h30	4 élèves

Les élèves sont pris en charge par groupe de 3 à 8. Ils sont répartis plus ou moins selon leurs compétences scolaires en se référant aux instructions officielles du cycle 1 au cycle 3. Pour tous ces adolescents, l'autonomie est l'objectif principal à atteindre, à travers pour certains, le langage oral, la reconnaissance de mots globaux, l'utilisation de la monnaie ... ou pour d'autres la lecture courante, les techniques opératoires ...

Les temps de prise en charge ont été décidés au mois de juin par l'enseignante de l'année dernière selon les projets de chaque élève et en tenant compte de leur fatigabilité.

Jusqu'en décembre, 2 fois par semaine, il y avait une liaison classe - ateliers (APR et Bâtiment/bois) de 1h30. Suite à une refonte totale du fonctionnement des ateliers éducatifs par la direction, la liaison concerne les ateliers APR et conditionnement depuis mars.

2. Constats

Lorsque j'ai rencontré les élèves de la classe, j'ai découvert des adolescents avec des préoccupations d'adolescents. Quelque soit l'origine de leurs difficultés, qu'il y ait un impact sur leurs compétences scolaires, leurs interrogations, leurs sujets de conversations, leurs centres d'intérêts ... étaient identiques à leurs pairs du même âge. Ils devaient donc faire face aux nombreux changements physiques, psychologiques ... que la période de l'adolescence engendre en plus de leurs difficultés liées à leur situation de handicap. M-A Ecotière, S. Pivry et R. Scelles⁸ nous alertent sur l'importance de prendre en compte ces deux données que sont l'adolescence et la situation de handicap :

“ Le handicap, ses incidences dans la sphère familiale et dans la construction intrapsychique du sujet représente un arrière-fond qu'il importe de considérer pour mieux saisir les enjeux et les détours du processus adolescent pour les jeunes concernés.”

L'adolescent est héritier d'une histoire qui s'est construite avec des relations, des émotions, des déceptions ... qui intègrent aussi son vécu lié aux difficultés provoquées par sa déficience intellectuelle. Au moment de l'adolescence, certaines choses acceptées ou enfouies resurgissent et peuvent raisonner violemment durant cette période où l'individu doit accepter son corps qui change, son identité sexuelle qui se dessine et où ses pairs deviennent un modèle d'identification. Pour certains, à tout cela, s'ajoutaient des histoires personnelles douloureuses, des carences affectives importantes, des défaillances éducatives sévères ... Très rapidement, il est apparu que pour nombre d'entre eux, les activités scolaires étaient synonymes d'angoisse et de rejet. Ils étaient submergés par d'autres choses et n'étaient pas disponibles pour mettre du sens dans les apprentissages proposés. Une constante s'est dessinée, tous avaient une faible estime d'eux-même, pour des raisons singulières, avec des degrés différents et certains l'exprimaient au travers de comportements inadaptés à la vie collective ou sur eux-même.

3. T., L., C..

a. T.

T. est un adolescent âgé de 16 ans. Il est en internat complet. Il bénéficie d'une prise en charge pédagogique de 3h par semaine. Il a un suivi avec la psychologue de l'IME, 1h/semaine afin de permettre à T. de mettre des mots sur sa colère. C'est un jeune qui a du mal à entrer en relation avec autrui sans passer par la violence. Il s'emporte très vite, n'accepte pas les remarques, le regard des autres. Il cherche aussi parfois le contact physique sans raison. Il ne respecte pas ses pairs. Le rapport à l'adulte et à l'autorité est également difficile. T. a insulté et frappé des éducateurs, des plaintes ont été déposées et il a été entendu au commissariat. Fin novembre, il a mis le feu à son matelas. L'année dernière T. refusait d'entrer en classe (il n'a pratiquement pas été scolarisé : refus de venir, absences et covid), cette année il y vient mais il faut toujours discuter et marchander. Il écoute beaucoup Laurent, l'éducateur APR avec qui il se sent en confiance et qui prépare un gâteau avec lui à chaque fois qu'il retourne chez sa maman qui se sent dépassée. Derrière toute cette agressivité, tout le monde sent que T. est très sensible. Il exprime d'ailleurs l'envie de faire un métier où il pourrait aider les gens. Il admire les pompiers.

Il a du mal à se concentrer, ne met pas de sens dans les apprentissages. Il a une très mauvaise estime de lui et se trouve "nul". T. sait donner des informations sur un texte écouté, il a une bonne compréhension. Il lit globalement quelques mots et décode les syllabes simples. Il maîtrise les nombres jusque 100 et sait additionner mentalement des petits nombres.

En début d'année, lorsqu'il venait en classe, il s'asseyait, attrapait sa table et passait son temps à la soulever du sol en me défiant du regard. Je me suis demandée comment j'allais pouvoir travailler avec lui, quelles situations d'apprentissages lui proposer, par quelle entrée passer. Il est assez déstabilisant de se retrouver face à ces comportements qui sont inscrits dans la provocation, la défiance, la violence, le refus et l'auto-destruction.

Au vu des regards croisés avec l'ensemble des partenaires, j'ai ainsi pu dégager quatre BEP :

- *Besoin d'améliorer son estime de soi pour accepter de participer à une situation d'apprentissage.*
- *Besoin de réguler ses émotions pour être disponible à la construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.*
- *Besoin de s'approprier les règles de conduite pour établir des relations de respect avec autrui.*
- *Besoin de comprendre et de déterminer l'objectif à atteindre pour développer sa régulation cognitive.*

b. L.

L. est âgé de 15 ans. Il est externe et est pris en charge 4h30 par semaine dans la classe. Il est autonome et prend le bus pour se rendre à l'IME. Il a un frère jumeau qui est, lui aussi, pris en charge à l'IME. Ce dernier a une personnalité plus affirmée que celle de L. et est souvent moteur dans leur binôme. Cela se retrouve dans les relations de L., c'est un jeune qui recherche la compagnie de personnalités fortes. Il est souriant, agréable et attentif à ce qu'on lui dit. Il aime s'amuser et rit de toutes les bêtises. Il est bon public, prend part, mais n'est pas à l'initiative. Il se laisse facilement entraîner, ce qui le rend vulnérable. Il peut parfois dans ces moments-là se moquer de certains jeunes plus en difficulté. Durant quatre années, L. a été scolarisé en classe externalisée (école et collège), il est revenu à l'IME cette année car il n'a plus l'âge d'être dans cette structure. Depuis l'année dernière, au collège, il ne se sentait plus autant impliqué dans les apprentissages scolaires. Il a la volonté de bien faire mais abandonne vite devant la difficulté. A la maison, les parents ont le même sentiment. Il manque énormément de confiance en lui et de motivation. Ce manque d'envie de s'investir se retrouve également en atelier, où il est souvent passif et attend qu'on le stimule. Il adore le foot et aimerait travailler en horticulture. Sa lecture est quasiment fluide, la compréhension est à conforter. Il a une très belle écriture et encode une phrase simple. Il connaît les nombres jusqu'à 10 000, effectue des additions et soustractions avec retenue avec l'aide d'un gabarit. Des acquis scolaires sont là et peuvent encore augmenter mais il semble que cette dynamique soit coupée par un manque de motivation, de confiance en lui et d'estime de lui. S'est donc posée la question de trouver des activités, supports qui permettraient à L. de retrouver l'envie et d'oser se lancer dans les apprentissages scolaires.

Grâce aux observations et informations croisées avec les partenaires, j'ai dégagé trois BEP :

- *Besoin de développer sa motivation intrinsèque pour appréhender les activités scolaires.*
- *Besoin de participer à des échanges et de développer son vocabulaire et sa syntaxe pour améliorer la communication avec autrui.*
- *Besoin de catégoriser les informations afin d'alléger leur récupération dans la mémoire de travail pour répondre à des questions.*

c. C.

C. a 17 ans, il est externe et il bénéficie d'une prise en charge pédagogique de 10h30 par semaine. Il est très poli et respectueux du cadre et des adultes. Il a souvent besoin de se

replier dans sa bulle . Il est très solitaire et reste seul lors des récréations à marcher et à se parler à lui-même. Il se rassure en ayant toujours une sacoche et une casquette. Il a de bonnes relations avec les autres élèves mais peut s'agacer s'ils font trop de bruit et intervient de manière assez directive auprès d'eux. Il est sensible à l'humour. Il est volontaire pour effectuer le travail demandé mais éprouve de la difficulté devant la non réussite, ce qui provoque chez lui une grosse angoisse. Il s'excuse souvent de s'être trompé ou de ne pas y arriver. Il va jusqu'à se dévaloriser, se donner des coups sur la tête et dire qu'il est bête. Les parents de C. confirment qu'il adopte également cette attitude à la maison. Son attention est vite perturbée et il oublie ensuite ce qu'il devait faire. Il a une lecture fluide mais sans expression. Il éprouve des difficultés en compréhension s'il y a trop de texte ou d'informations. Il connaît les nombres jusqu'à 100 000, effectue des additions et soustractions avec retenue. C. a pour projet professionnel de travailler dans le secteur du conditionnement dans un ESAT⁹ .

Je n'ai pas perçu tout de suite ce stress qu'éprouvait C. devant la nouveauté et la non réussite. En se cachant derrière des "oh pardon, j'avais pas vuexcuse-moi", "ah oui je me souviens maintenant ...excuse-moi" ...j'ai pris cela pour de l'inattention. Mais la répétition de ses excuses alors que je lui signifiais que ce n'était pas grave, la façon dont son corps se crispait et ensuite les paroles dévalorisantes qu'il s'octroyait m'ont interpellée. Je me suis donc demandé comment parvenir à faire évoluer le regard de C. sur l'inconnu, sur l'erreur et le mettre en confiance et ce surtout avec lui-même au travers de supports et démarches pédagogiques dans lesquels il pourrait s'inscrire.

J'ai ainsi défini quatre BEP en m'appuyant sur les constats et renseignements des divers partenaires :

- *Besoin de développer un sentiment d'efficacité personnelle pour accepter d'émettre des hypothèses.*
- *Besoin d'atténuer ses angoisses pour favoriser son appartenance groupale.*
- *Besoin de développer sa flexibilité mentale pour améliorer son attention divisée.*
- *Besoin de récupérer les informations stockées dans la mémoire procédurale pour résoudre une tâche utilisant une notion étudiée.*

II. L'estime de soi, une composante déterminante de la réussite scolaire.

1. Pour en arriver à la prise en compte de l'estime de soi.

Le système éducatif français a évolué depuis ces trente dernières années afin de permettre à tout élève de bénéficier d'un enseignement qui lui soit adapté.

Jusqu'à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, l'école ne prenait pas en compte les différences entre les élèves sur le plan de leurs capacités d'apprentissage. L'élève n'était qu'un élève parmi les autres et il se devait d'évoluer au même rythme que le groupe. Les cycles furent donc une première réponse aux particularités des élèves. La prise en compte que chaque individu n'apprend pas de la même façon que les autres faisait son apparition.

Lors de la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux organisée par l'UNESCO en 1994, la Déclaration de Salamanque marque un autre tournant au niveau des orientations de l'école. Il y est réaffirmé que l'éducation est un droit fondamental pour chaque enfant quelque soit ses compétences. Les termes de besoins éducatifs spéciaux et d'intégration sont ainsi utilisés.

*Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins.*¹⁰

En France, la loi du 11 février 2005 renforce ce respect du droit pour chacun et notamment des personnes en situation de handicap à travers les PPS¹¹ d'être scolarisées en milieu ordinaire et les reconnaît en tant que citoyens et leur accorde le droit à une prestation de compensation.

La loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013 va encore plus loin en reconnaissant que :

"...tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser" et veille à "l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction"

Il m'apparaissait nécessaire de rappeler cette évolution du regard de l'école, qui va de pair avec celle de la société, sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves car à travers cette acceptation c'est le regard porté sur l'élève qui a changé. En lui accordant une place centrale, l'élève est maintenant aussi vu comme une personne avec son histoire, ses émotions, ses sentiments ..., ses difficultés ne sont plus niées mais reconnues et des

adaptations sont proposées pour les atténuer, voire y remédier.

Comme je l'ai abordé dans mon introduction et souligné dans les BEP définis pour T., L. et C., un manque d'estime de soi est une difficulté qui engendre un besoin éducatif particulier.

2. Définir l'estime de soi.

C'est en 2008 que les instructions officielles s'intéressent pour la première fois à l'estime de soi et que lien entre réussite scolaire et estime de soi est établi :

Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. IO 2008.

Il n'est cependant pas toujours aisé de comprendre toutes les dimensions que recouvre le terme d'estime de soi. Au travers de différentes définitions, je tenterais de l'appréhender.

L'estime de soi est la combinaison d'un double sentiment, le sentiment de sa compétence (ce que je sais faire) et le sentiment de sa valeur personnelle (ce que je vaux).
I. Duhalde, formatrice Inspé Villeneuve d'Ascq. Notes de cours 2020.

Pour Annie Langlois ¹², l'estime de soi est :

Une juste adéquation entre l'amour du moi (autrement dit le narcissisme) et l'idéal du moi.

D'autres, comme Benoît Galand¹³ parleront de *confiance en soi* et de *sentiment d'efficacité* en faisant référence à Albert Bandura¹⁴, ou comme Delphine Martinot¹⁵ de *conceptions de soi*.

Quelque soit les différentes terminologies utilisées, tous ont en commun de défendre l'idée que l'estime se soi est

...un facteur clé de la dynamique motivationnelle des individus. B. Galand

et que

...le désir d'apprendre est en étroite corrélation avec l'estime de soi. A. Langlois

Cette valeur, cette croyance, ce jugement ou sentiment que l'on se donne se construit dès la naissance lors des processus primaires. Pour W. Winnicott, à travers le regard que porte la mère sur son bébé, ce dernier se voit lui-même. On comprend alors aisément que si ce regard

est bienveillant et rempli d'affection le développement du bébé ne sera pas la même que s'il est désintéressé. John Bowlby le démontrera également très bien au travers de ses expériences sur l'attachement ou Spitz avec ses travaux sur la dépression du nourrisson. Par la suite, au moment des processus secondaires, M. Klein nous explique que c'est la sphère sociale qui alimentera et fera grandir positivement ou négativement la valeur que l'enfant a de lui. Cela passera par les pairs et aussi les enseignants qui croiseront son chemin.

On voit ainsi, que l'école participe fortement à cette construction. Pour A. Bandura cela dépendra de quatre facteurs : le nombre d'expériences antérieures positives, la comparaison à autrui bienveillante, les encouragements et feed-back constructifs et les états émotionnels.

On constate, là aussi, que l'école se doit d'offrir cette posture bienveillante aux élèves et notamment à ceux en difficulté.

Pour beaucoup d'élèves de l'IME Jean Lombard, l'absence d'attention ou d'affection, la rencontre avec la maltraitance, a mis à mal l'élaboration d'une bonne estime de soi. Plus grave, ces mauvais traitements sont souvent à l'origine de leur déficience intellectuelle. C'est le cas pour T.. Pour d'autres, comme L. et C., ce sont les échecs répétés, la peur de se tromper qui ont abîmé leur confiance en eux.

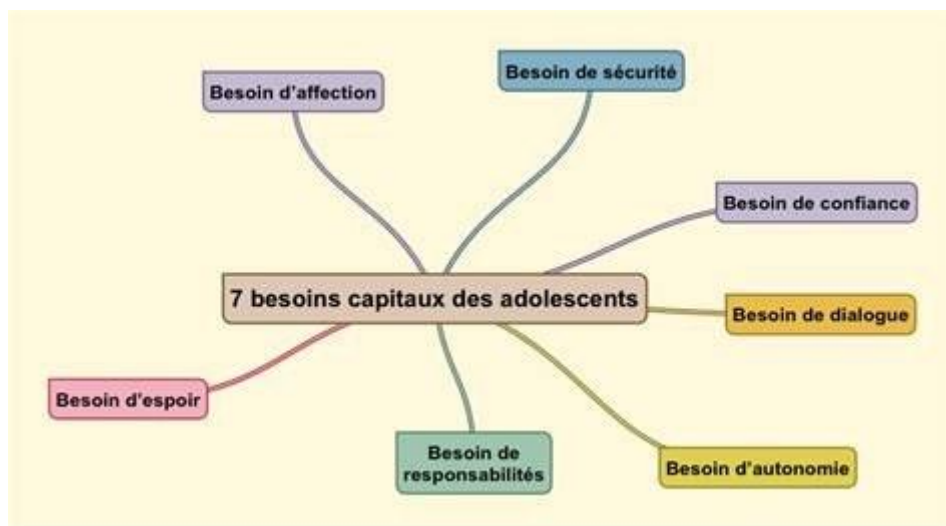
3. L'adolescence, une période compliquée.

Le psychanalyste Raymond Cahn¹⁶ définit l'adolescence comme

... ce temps où la conjonction du biologique, du psychique et du social parachève l'évolution du petit homme.

L'adolescence vient du latin *adolescere* qui veut dire grandir. Cette période de la vie se caractérise par des changements physiques, hormonaux, psychologiques, sociaux, cognitifs ... importants. Selon l'OMS¹⁷ elle s'étend de 10 à 19 ans. C'est un moment souvent difficile dans la vie d'un individu durant lequel le risque de développer des comportements à risque (consommation d'alcool, de drogues, conduite dangereuse sur la route, violence ...) est élevé. C'est aussi une phase de la vie où le suicide est la seconde cause de mortalité, en 2014, il représentait 16% des décès des 15-24 ans¹⁸.

Pour un adolescent accepter d'être soi, c'est se confronter à l'enfant qu'il était, à l'adulte qu'il devient et à la société dans laquelle il évolue. Afin d'oser ces dialogues il faut que différents besoins soient satisfaits. Michel Fize¹⁹ les classe en 7 catégories :



Ces 7 besoins sont intimement liés les uns aux autres. En effet, je ne peux me sentir en confiance si je ne me sens pas en sécurité et je ne peux l'être si je n'ai pas eu d'affection ...

Philippe Jeammet²⁰ insiste sur la fragilité liée à l'adolescence et sur :

...la menace essentielle qui guette l'adolescent, c'est de perdre le sentiment de sa valeur, la capacité de se contrôler et de se sentir maître de lui, acteur de sa vie, assuré de sa continuité et de son identité. La menace en somme de ne plus faire face, de ne plus pouvoir assurer sa continuité. Avec pour effet, la peur d'être envahi et submergé par ces deux angoisses humaines fondamentales que sont la peur d'être abandonné, de ne plus compter pour les autres, de ne plus être vu et considéré; et l'angoisse en miroir de fusion et d'être absorbé par ceux dont il a besoin qui font ainsi intrusion en lui.

Avant considérée comme un passage, l'adolescence serait depuis quelques années, un état. En effet, David Le Breton²¹ constate que le temps de ce stade s'étendrait parfois jusqu'à 25 ans. Par peur d'entrer dans la vie adulte, aujourd'hui, les jeunes demeurent plus longtemps chez leurs parents et à l'école. Les trois composantes essentielles de la construction de l'estime de soi que sont la famille, les pairs et l'école gardent donc une place privilégiée plus longue.

Pour des élèves en situation de handicap, l'adolescence est d'autant plus compliquée que se pose de manière plus brute la sexualité et le regard de l'autre. Maîtriser ses pulsions, accepter sa différence, exprimer ses émotions, ses sentiments sont parfois difficiles. L'école, les apprentissages scolaires peuvent alors paraître inaccessibles. Il est alors important de répondre aux BEP de ces élèves en leur permettant de restaurer une image positive d'eux-même.

4. La production d'écrits à l'école.

J'ai pu constater que la production d'écrits est une des disciplines les plus craintes et mises à distance par les élèves et notamment pour ceux de l'IME.

Produire un écrit demande d'accepter de se livrer, de se tromper, de raturer, de gommer, de laisser une trace. Cela peut-être une réelle douleur. Ecrire n'est pas une simple transcription de la langue orale. Cela suppose l'acceptation par l'élève de former des lettres sur un support. Et derrière ce geste, il y a comme l'explique Evelyne Lenoble²² trois dimensions :

... la dimension de matérialité des lettres (c'est-à-dire la trace laissée sur un support), leur dimension de figuration (la forme des lettres) et enfin leur dimension symbolique (en tant qu'élément abstrait d'un code).

Pour des élèves présentant une déficience intellectuelle, il est souvent difficile d'accéder à l'abstraction et donc d'intégrer la dimension symbolique du signe soit parce que les capacités cognitives ne le permettent pas, soit par peur. Rester dans le concret est plus rassurant.

Tout petit l'enfant a déjà dû se décentrer en accédant au langage oral. A travers les interactions avec sa mère, son environnement, le petit bébé comprend vite l'importance du dialogue avec l'autre. A travers ce dialogue, il se construit des savoirs souvent liés au monde réel qui l'entoure. En entrant à l'école, on lui demande de s'ouvrir à un autre savoir.

L'enfant arrive à l'école avec ce savoir qui n'est pas celui du programme scolaire... Ce qui est proposé à l'école, ce sont les connaissances, c'est-à-dire le savoir mis en forme, passé au stade de l'universel, du transmissible, organisé selon les règles de la raison. Les connaissances y sont codifiées, mises en ordre, hiérarchisées, soumises à un programme national, ainsi qu'à toute une série de "contrôles des connaissances" destinés à valider leur acquisition. C'est un passage redoutable pour de nombreux enfants...quelque chose d'eux semble le refuser, ils s'accrochent à leurs T.ries personnelles, le savoir de l'école leur paraît désincarné, inaccessible, ou bien représente une intrusion d'une violence intolérable pour eux : ils s'y ferment alors de façon active. E. Lenoble

Si l'accès à la production d'écrits est si difficile c'est aussi parce comme je l'ai souligné précédemment, l'écrit n'est pas qu'un transcodage de l'oral. C'est accepter un nouveau mode de communication. En effet, Daniel Calin²³ défend l'idée que ce qui pourrait expliquer ce blocage face à l'écrit est dû à trois ruptures :

... une rupture avec l'interactivité... une rupture avec le corps ... une rupture avec le monde ...

Lorsque l'on écrit, on ne s'adresse plus à quelqu'un "en direct", on perd le relationnel immédiat que l'on a lorsque l'on est à l'oral. Il n'y a plus de dialogue entre deux ou plusieurs personnes. Se retrouver seul pour exprimer une idée, une émotion peut être dénué de sens, voire angoissant pour certains élèves. La seconde difficulté de l'acte d'écrire est l'adoption d'une autre utilisation du corps. Les mimiques, les grimaces, le visage ... toute cette communication non verbale n'existe pas à l'écrit alors que parfois elle en dit plus que les mots. Traduire ce visible avec le crayon peut-être tortueux. Enfin, la dernière difficulté, décrite par D. Calin se définit à travers la distance qui se crée entre ce que l'on raconte et celui qui lit. Le lecteur et l'écrivain ne se trouvent pas dans le même monde, la même temporalité. Ils ne le partagent plus ensemble, en même temps, dans le même lieu que lorsqu'ils se parlent. Cette situation peut-elle aussi être source de blocage auprès des élèves et notamment auprès d'élèves d'IME.

Il me semble qu'il ne faut pas oublier de prendre également en compte le fait que beaucoup d'élèves ayant une déficience intellectuelle présentent des troubles des fonctions cognitives. Lorsque l'on écrit, on met en jeu différentes procédures. La première est de penser, prévoir et planifier son propos (pour qui j'écris, dans quel but, pour dire quoi). La seconde est de structurer le texte (l'organiser, le rendre compréhensible, le rédiger). La dernière est d'y retourner pour le corriger si nécessaire (but atteint : par rapport au projet initial, sens, et respect de la syntaxe et de l'orthographe). Toutes ces étapes appellent une sollicitation des fonctions cognitives et métacognitives importantes. Il sera nécessaire, pour répondre aux BEP de certains élèves, d'apporter des adaptations.

Comme je l'ai souligné précédemment, écrire n'est pas qu'un acte procédural. Lorsque l'on pose des mots sur le papier, on s'expose. Les fonctions affectives sont aussi très sollicitées. De nombreux écrivains, romanciers, poètes ... traduisent cette difficulté.

" Il faut se cacher pour écrire. Parce qu'écrire nous met à poil. À nu. Écrire n'est pas "présentable". " Georges Perros

Lorsqu'on écrit, on accepte d'offrir à l'autre une part de soi. L'intime s'ouvre alors aux regards, aux jugements d'autrui. Ces adolescents en proie avec leur image, leurs doutes, leurs émotions n'ont pas forcément envie de se montrer. Car comme le dit François Cheng :

" Et si écrire, c'était tout simplement ne plus taire cette âme en soi ? "

L'estime de soi est ici au cœur de l'écriture. Laisser une trace, le faire sans bruit, sans cris, sans « gros mots », sans violence, aller chercher en soi une autre façon d'exprimer ce qui est caché à l'intérieur.

« L'écriture c'est le cœur qui éclate en silence. » Christian Bobin.

« Ecrire, c'est aussi ne pas parler. C'est se taire. C'est hurler sans bruit. » Marguerite Duras.

C'est aussi accepter de se tromper, d'être déstabilisé, de se corriger, de ne pas trouver le mot juste. Prendre un risque. L'évitement est plus facile, plus rassurant. Dire que cela est trop difficile, que c'est « nul », qu'on n'y arrivera pas, que c'est pour les bébés ... tant d'excuses pour se protéger.

« Ma plume est une aile et sans cesse, soutenu par elle et par son ombre projetée sur le papier, chaque mot se précipite vers la catastrophe ou vers l'apoteuse. » Robert Desnos.

Tout ce bagage émotionnel, toutes ces confusions intérieures qui bloquent la production d'écrit resurgissent durant ce que Serge Boimare nomme le « temps réflexif ». Ce moment nécessaire durant lequel les élèves vont puiser dans leurs représentations afin de lire ou d'écrire. Pour se faire ils vont devoir se confronter à leur pensée et bousculer l'équilibre psychique qu'ils ont construit. Vont resurgir des douleurs, des inquiétudes, des peurs infantiles trop envahissantes pour accéder au simple fait d'émettre des hypothèses. Ils vont alors se cacher derrière trois stratégies que Boimare appelle « le conformisme de penser, l'association immédiate et le besoin de certitude ».

« Le conformisme de penser consiste avant tout à limiter l'investigation, à insister ou à ralentir le fonctionnement intellectuel en ne s'engageant pas dans l'inconnu ou la recherche.

L'association immédiate est un autre moyen de ne pas se poser et d'aller vite pour griller le temps de suspension et ses effets négatifs.

Le besoin de certitude implique que l'apprentissage ne puisse se faire que dans la maîtrise et le contrôle. Le fonctionnement mental se rigidifie, le fait de ne pas savoir devient une remise en cause excessive, qui se retourne souvent en contestation plus ou moins violente du cadre. » S. Boimare

Pour permettre à ces adolescents de dépasser ces postures, il faut leur apporter, selon lui, un « nourrissage culturel » afin d'enrichir le réservoir des représentations.

« Pour servir de relai à la pensée il faut que le réservoir des représentations soit suffisamment riche d'une part mais aussi suffisamment sécurisé d'autre part ». S. Boimare. Conférence les controverses de Descartes le 27/11/2019 à la Sorbonne.

Il s'agit pour lui de s'appuyer sur les textes fondateurs de notre civilisation : les récits mythologiques, les contes, les épopées, les fables, les romans initiatiques ...

Pour ma part je ferai le choix, dans ma pratique professionnelle, de passer par les arts plastiques afin de favoriser ce nourrissage culturel, et ainsi développer l'estime de soi qui permettra de répondre à la peur d'apprendre.

III. Les arts plastiques dans ma pratique professionnelle.

1. Les arts plastiques dans les instructions officielles.

Dans l'introduction j'ai émis l'hypothèse que les arts plastiques pouvaient être un vecteur favorisant le développement et la consolidation de l'estime de soi par le fait de leur langage spécifique tout en construisant en parallèle des compétences scolaires. L'élève développant ainsi une autonomie psychique pourrait alors plus facilement fournir les efforts cognitifs et conatifs nécessaires à la production d'écrits.

Les arts plastiques figurent dans les cinq domaines du socle commun. Dans le domaine 3, ils participent à "la formation de la personne et du citoyen" en permettant à l'élève d'exprimer ses sentiments et de créer un regard positif sur lui-même.

Dans le cadre des enseignements artistiques, les élèves expriment leurs sentiments et leurs émotions, confrontant leurs perceptions à celles des autres... Ces enseignements nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affûtent l'esprit critique.

Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020

Le langage plastique est un langage qui n'est pas codifié avec des lettres, une syntaxe, une grammaire ..., il a une vocation universelle en utilisant des éléments communs à tous. La difficulté de posséder le code du langage écrit est donc ainsi détournée.

Les arts plastiques prennent appui sur un langage spécifique. Dans les programmes, ce langage est défini par des éléments précis, étroitement liés aux domaines de pratique : forme, espace, lumière, couleur, matière, corps, support, outil, temps.

eduscol.education.fr/enseignement-artistiques.lexique-pour-les-arts-plastiques.

S'approprier ce langage, l'enfant le fait très jeune avant même de savoir lire ou écrire et

parfois même parler. En passant dans un premier temps par un moyen d'expression, une technique que l'enfant connaît, on évite ainsi de le mettre en échec.

Les arts plastiques 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.

eduscol.education.enjeux et positionnement des arts plastiques dans la formation générale des élèves.

De plus, les arts plastiques, comme le rappellent les IO de 2020, répondent à un des objectifs prioritaires pour les élèves d'IME : l'autonomie. En offrant des repères culturels, en favorisant le recul critique, en développant le regard sur le monde, en s'engageant dans une démarche de projet qui sollicite la motivation et les initiatives, en permettant l'expression personnelle, en suscitant le partage et la coopération avec ses pairs, l'enseignement artistique permet à l'élève de participer à la vie sociale.

L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique...Il développe une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité.

Il contribue ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. IO 2020. Cycle 2.

Un autre apport des enseignements artistiques mérite d'être souligné, c'est le sens que peuvent mettre les élèves dans cet apprentissage. Cet élément est repris dans la charte pour l'EAC ²⁴ dans l'article 6. Cela est d'autant plus important pour les élèves d'IME qui ont besoin de rattacher ce qu'ils font à leur vécu.

L'éducation artistique et culturelle permet au jeune de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.

2. Les situations proposées et les adaptations mises en place au regard des BEP.

A partir de situations proposées en arts plastiques, des productions d'écrits ont été réalisées. Une nouvelle fois, je m'appuierai sur les IO 2020 (croisement entre enseignements), pour conforter ce choix.

La pratique d'exploration liée aux arts plastiques peut-être mise en relation avec la production d'écrit, développant l'invention à un âge où l'enfant garde le goût du jeu, de l'imaginaire.

Il me semblait tout d'abord important de mentionner les points d'appuis et les difficultés des trois élèves dans les activités proposées :

	Points d'appuis	Difficultés
T.	<i>Curiosité. Envie de travailler dans un domaine qui aide les autres. Sensibilité. Bonne syntaxe et bon vocabulaire. A des choses à exprimer. Cherche à rendre service.</i>	<i>N'arrive pas à gérer ses émotions. Légères difficultés motrices. Manque de confiance en lui. Relationnel avec autrui compliqué. A du mal à se situer dans le cadre scolaire et à rester concentré dans les activités scolaires.</i>
L.	<i>N'est jamais dans le refus. Aime faire plaisir. Intérêt pour ce qui touche à la nature. Belle écriture. Encodage des sons simples acquis.</i>	<i>Manque de motivation. Manque de confiance en lui. Lenteur au niveau du raisonnement. Vocabulaire et syntaxe pauvres.</i>
C.	<i>Aime apprendre et venir en classe. Intérêt pour l'histoire et les sciences. Aime aller en atelier bois et conditionnement. Encodage des sons simples et complexes acquis. Bonne culture générale.</i>	<i>A peur de se tromper. Doute de lui. Ne supporte pas l'erreur. N'ose pas se lancer dans quelque chose qu'il ne connaît pas. Vite submergé par trop d'informations. A du mal à faire des choix.</i>

Dans le cadre du projet « nature » et du projet citoyen, j'ai ainsi, à partir de ces observations, élaboré des séances d'arts plastiques et de productions d'écrits en mettant en place des adaptations (indiquées en vert) afin de répondre aux BEP (en jaune) de ces élèves.

a. Le projet nature.

Séance 1 :

A partir d'une discussion, les élèves ont exprimé ce qu'était la nature pour eux. Puis suite à une observation dans le parc de l'IME, un travail sur le « vert » a été retenu.

En *contextualisant la tâche*, cela a permis à T. de construire du sens afin de répondre à son **besoin de comprendre et de déterminer l'objectif à atteindre pour développer sa régulation cognitive.** *Favoriser les échanges et le langage oral* lors de la restitution des représentations des élèves sur la nature m'a permis de répondre au besoin de L. qui est : **besoin de participer à des échanges et de développer son vocabulaire et sa syntaxe pour améliorer la communication avec autrui.** Pour C., afin de l'aider à se décentrer, je lui ai proposé d'*observer à travers un tube en carton* afin de répondre à son **besoin de développer sa flexibilité mentale pour améliorer son attention divisée.**

Cette première séance a été positive pour T. et L.. C., quant à lui, a été déstabilisé par l'activité. Sortir d'un cadre normé en lui demandant de regarder un détail de l'arbre à

travers un tube lui a demandé un réel effort. Il utilisait le tube mais ne décrivait pas ce qu'il voyait (des branches) mais ce qu'il connaissait, à savoir un arbre. Après l'avoir questionné, orienté, j'ai fait le choix d'accepter sa vision dans un premier temps afin de ne pas « casser » la dynamique engagée dans l'activité.

Séance 2 :

Différents verts ont été produits à partir du jaune, du bleu et du blanc. Les élèves ont ensuite choisi un support (A3 ou raisin) et ont dessiné ce qu'ils avaient vu dans le parc.

Compétences travaillées :

Expérimenter, produire, créer : S'approprier par les sens les éléments du langage plastique : forme, matière, support, couleur...

Mettre en œuvre un projet artistique : Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés.

Au départ, T. était réfractaire par rapport au fait de faire de la peinture : « c'est pour les bébés ». Je l'ai encouragé et il s'est lancé. Il est resté concentré plus d'une heure. A la fin de la séance je lui ai demandé si je pouvais prendre en photo sa production car je souhaitais la montrer à quelqu'un qui aime la peinture. Il a accepté. A travers *les encouragements et en montrant de l'attention à sa production*, j'ai tenté de répondre à son **besoin d'améliorer son estime de soi pour accepter de participer à une situation d'apprentissage**. L. est entré dans l'activité plastique en étant sur la retenue car il lui faut du temps pour comprendre l'objectif de l'activité. Après l'avoir aidé à *recentrer et décomposer la consigne*, il a choisi d'occuper l'espace de sa feuille par des points de différents verts. Il était très minutieux. Pour C., comme je l'ai relevé lors de la séance d'observation, l'adaptation n'a pas fonctionné, il était dans l'impossibilité de se décentrer de ce qu'il connaissait. Il n'a pas réussi à s'attacher à un seul détail de l'arbre et l'a dessiné dans sa totalité. Cependant, il a toujours été investi et concentré. Encore une fois, pour C., j'ai fait le choix de *ne pas aller contre ce qu'il souhaitait dessiner* et cette adaptation a permis de faciliter son travail de pensée et son attention.

Durant cette séance, chaque élève à accepter de :

- ◆ S'engager.
- ◆ Choisir son geste, sa posture, sa représentation.

Séance 3 :

Découverte d'une collection d'images : Paul Klee, André Rafols-Casamada, Ricardo Licata, Gustav Klimt et Claude Monet. Les élèves repèrent surtout

- ◆ Gustave Klimt, *Jardin de cottage, 1907*

❖ Claude Monet, *Nymphéas*, 1920

Suite à leurs choix d'œuvre, les élèves échangent sur les possibles évolutions d'une de leurs deux productions et définissent une nouvelle consigne avec moi :

L. (Klimt) : Remplir l'espace entre les tâches vertes avec d'autres tâches vertes T.

(Monet) : Remplir les lacunes en utilisant un mouvement d'herbes folles.

C. ne choisit pas une œuvre en particulier mais les observe toutes.

Compétences travaillées :

Expérimenter produire, créer : Tirer parti de trouvailles fortuites, saisir les effets du hasard.

Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art : Effectuer des choix parmi les images rencontrées, établir un premier lien entre son univers visuel et la culture artistique.

Mettre en œuvre un projet artistique : Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur.

Dès le début de la séance T. m'a tout de suite demandé ce que le monsieur avait dit sur son dessin. Je lui ai dit qu'il avait beaucoup aimé et que ce serait intéressant de regarder des œuvres de peintres. T. s'est pris au jeu. De nouveau il a été concentré plus d'une heure et a appelé Laurent, l'éducateur APR pour qu'il vienne voir sa production. Il était très fier.

Valoriser et encourager T., offrir des situations de réussite et la possibilité de montrer à un tiers (son éducateur, un monsieur inconnu) son dessin ont permis de répondre à son **besoin**

d'améliorer son estime de soi pour accepter de participer à une situation d'apprentissage et également à son **besoin de réguler ses émotions pour être disponible à**

la construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L., lors de la découverte d'œuvres, était très intéressé et les trouvait très belles. Il s'est bien inspiré de celle qu'il a choisie et a su enrichir sa production. Il a finalement été très fier de ce qu'il avait fait.

L'activité plastique, enrichie d'une présentation d'œuvres, m'a permis de répondre à son

besoin de développer sa motivation intrinsèque pour appréhender les activités scolaires .

Si pour C., se détacher du global et de ce qu'il connaît fut difficile, il a de plus en plus pris confiance et a osé intervenir sur sa production plastique. Les détails sur le tronc de son arbre, le jaune entourant les feuilles montrent que C. a puisé dans son imaginaire et non dans le réel.

En étant dans *la bienveillance, en l'encourageant, en le mettant en situation de réussite à travers les arts plastiques* afin qu'il accepte de prendre des risques, j'ai pu répondre à son

besoin de développer un sentiment d'efficacité personnelle pour accepter d'émettre des hypothèses.

L.



T.



C.



Durant cette séance, chaque élève a accepté de :
◆ Choisir, donc d'exister.

Séance 4 :

Production d'écrits. Chaque élève a donné un nom et écrit un petit texte sur sa production plastique.

Compétences travaillées :

Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche : *mettre en œuvre une démarche d'écriture de texte : trouver et organiser ses idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence.*

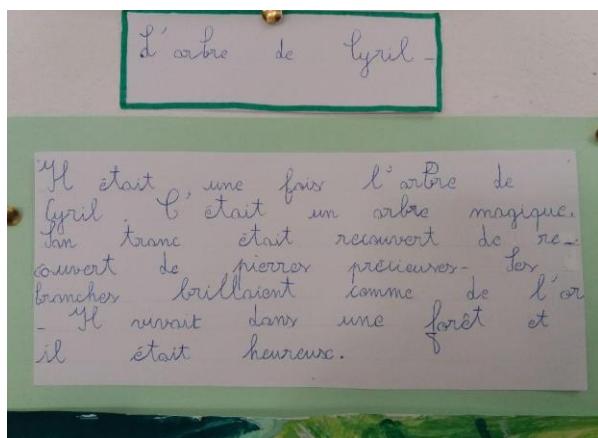
Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit : *repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits.*

Copier : *Maîtriser des gestes de l'écriture cursive (L. et C.).*

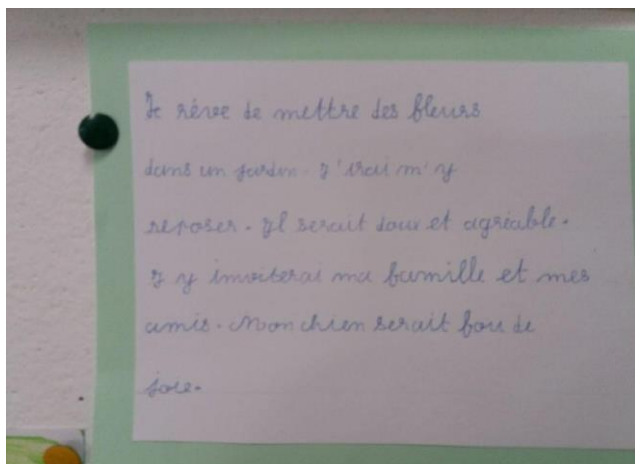
T. a eu des difficultés à inventer une phrase, mais il a été acteur et n'a pas refusé l'activité. *S'appuyer sur sa production plastique* lui a permis de partir d'une situation positive dans laquelle il avait été mis en réussite. Il s'est de plus nourri du visuel pour inventer. Il a fallu un *guidage par des questions* pour structurer la phrase qui a ensuite été écrite sous forme de *dictée à l'adulte*. A travers ces adaptations, j'ai ainsi pu répondre à son **besoin d'améliorer son estime de soi pour accepter de participer à une situation d'apprentissage**. L. a eu besoin que je l'aide à s'imaginer dans son jardin avec sa famille pour se lancer dans l'écrit. Se projeter dans le lieu a *construit du sens* et *un guidage par quelques questions initiales* ont amorcé la production d'écrit. Ces adaptations ont permis de répondre à son **besoin de développer sa motivation intrinsèque pour appréhender les activités scolaires** et à son **besoin de participer à des échanges et de développer son vocabulaire et sa syntaxe pour améliorer la communication avec autrui**. C. s'est beaucoup *inspiré de sa production plastique* pour écrire. L'accès à l'imaginaire lui est difficile, il avait besoin de concret et il s'est dirigé vers un texte descriptif. Il disait une phrase que *j'écrivais* et je *relançais pas une question en rapport à son dessin pour enrichir le texte*. Cela a permis de répondre à son

besoin de développer un sentiment d'efficacité personnelle pour accepter d'émettre des hypothèses.

C.



L.



T.



Durant cette activité, chaque élève a :

- ◆ Validé ses choix plastiques par un autre langage conscientisé.
- ◆ Fait un retour sur ses choix, a communiqué, s'est exposé.

b. Le projet citoyen/métier

Séances 1 et 2 :

A partir d'un travail fait en *liaison avec l'atelier APR* où nous avons regardé les pictogrammes de danger sur les produits d'entretien, les élèves ont choisi 2 ou 3 couleurs (bleu, rouge, noir) pour faire un fond. Dans une séance suivante, les élèves ont choisi des pictogrammes, des mots et des images découpées dans des catalogues pour proposer un projet plastique. Lors de ce second projet plastique, les trois élèves sont entrés sans réticence dans l'activité. Pour T., *s'appuyer sur l'atelier* et sur *le lien affectif qu'il a avec Laurent* (éducateur APR) a répondu à son **besoin d'améliorer son estime de soi pour accepter de participer à une situation d'apprentissage** et au **besoin de comprendre et de déterminer l'objectif à atteindre pour développer sa régulation cognitive**. Pour C., je n'ai donné qu'*un catalogue* car il était angoissé par le fait de devoir choisir à partir d'un nombre trop important, cette adaptation a répondu à son **besoin de développer un sentiment d'efficacité personnelle pour accepter d'émettre des hypothèses**. *Encourager* et *donner du sens en liant cette activité à l'atelier APR* a permis de répondre au **besoin de développer sa motivation intrinsèque pour appréhender les activités scolaires** de L..

Séance 3 :

Découverte du peintre Peter Klasen : même démarche que pour le projet précédent (observation, discussion, propositions, enrichissement). T. a fait le choix de ne découper que des photos de sculptures d'animaux. L. a préféré des tableaux de différents styles. Quant à C., il s'est dirigé vers des tableaux aux formes très géométriques et abstraites. Là encore il a fait un contour jaune comme pour son arbre, il a cerné ses collages. Cependant, cette fois, il a occupé l'espace par des étoiles et des points et a répondu à la consigne. Lui *offrir un cadre rassurant* (un seul catalogue, des tableaux géométriques) a permis de répondre à son **besoin de développer un sentiment d'efficacité personnelle pour accepter d'émettre des hypothèses**. Les trois productions plastiques sont une nouvelle fois très différentes les unes des autres, les élèves ont *choisi leurs images* et ont créé en utilisant le langage plastique.

L.



T.

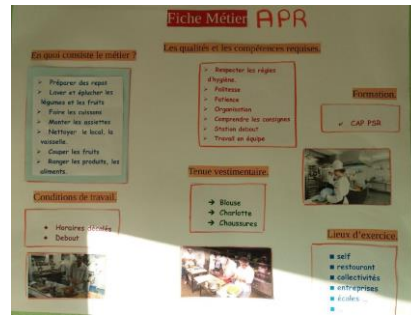


C.



Séances 4, 5, 6, 7, 8 :

Production d'écrits. Les élèves ont réalisé des affiches-métiers sur les 4 ateliers de l'IME. Nous avons listé ce qu'ils savaient déjà grâce à leurs expériences dans leurs ateliers professionnels. En *s'appuyant sur la réalité de leur vécu*, cela permettait de donner du sens et de les aider. A partir des éléments recueillis, des domaines d'informations sont ressortis : tenue vestimentaire, en quoi consiste le métier, qualités et compétences requises, conditions de travail... Une recherche sur internet a ensuite complété différentes rubriques. Une *structure/présentation de l'affiche* a été décidée collectivement afin de faciliter la mise en forme. Cette adaptation, qui donnait un cadre, a rassuré C. et a répondu à son **besoin d'atténuer ses angoisses pour favoriser son appartenance groupale**. Ce *projet collectif* a amené les élèves à *travailler en groupe* et à *coopérer*, cela a permis de répondre au **besoin de s'approprier les règles de conduite pour établir des relations de respect avec autrui** de T.. *Les différents échanges, discussions* nourris durant la production d'écrits ont répondu au **besoin de participer à des échanges et de développer son vocabulaire et sa syntaxe pour améliorer la communication avec autrui** de L..



2 exemples d'affiches

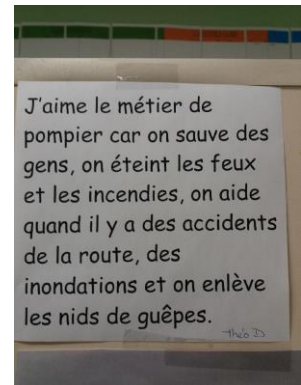
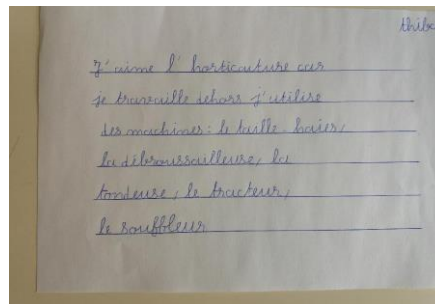
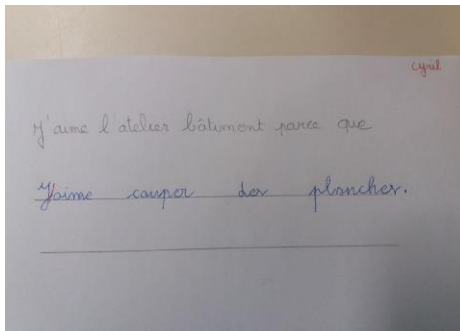
Séance 9 :

Production d'écrits. Les élèves ont écrit une phrase (un texte pour T. car c'était en dictée à l'adulte) sur ce qu'ils aimaient dans un atelier ou sur un métier. Pour C. et L., *fixer un petit objectif individuel* : écrire une phrase, les a mis en confiance. T., s'est *souvenu d'un texte de lecture* que j'avais fait avec lui sur les pompiers car je le savais intéressé. Il a donc su aller rechercher des informations qu'il avait lues et stockées dans sa mémoire pour écrire son texte.

C.

L.

T.



Bilan de ces activités :

	Points positifs	A continuer de travailler
T.	Vient en classe plus facilement. Accepte de réaliser le travail demandé. Sait se concentrer sur une activité. A plus confiance en lui. Dialogue plus avec ses pairs. Mène un projet au bout.	L'autonomie. La confiance en lui. La coopération.
L.	Motivé. Intéressé. A développé une culture artistique. Fier de lui.	Développer l'autonomie en production d'écrits.
C.	S'est lancé dans l'activité nouvelle. Est allé au bout. A produit un texte en dictée à l'adulte.	Se décentrer de ce qu'il connaît. Autonomie en production d'écrits.

Conclusion

Travailler dans l'enseignement spécialisé nécessite de trouver régulièrement des portes d'entrée afin de répondre aux BEP des élèves à qui on enseigne et de leur permettre l'accès aux savoirs de l'école. Dans mon introduction j'avais exposé des constats, des difficultés, des interrogations rencontrés dans ma pratique pédagogique. J'avais émis l'hypothèse qu'en améliorant son estime de soi à travers les compétences développées en arts plastiques, il serait alors plus facile aux élèves d'appréhender la production d'écrits. Aujourd'hui, je ne peux affirmer que la réussite soit totale mais chaque élève a bien progressé. Les séances et les adaptations mises en œuvre m'ont permis de répondre à leurs BEP. Il faudra encore du temps et de la patience. Améliorer ou reconstruire son estime de soi se tisse par petites touches. Aborder la production d'écrits sans réticence également. Alors même si on est loin encore de l'attendu de fin de cycle 2 cité dans mon introduction, ces trois élèves ont écrit. Ils ont osé, se sont exposés, ont pris des risques, ont gagné en confiance et m'ont montré des compétences qu'ils gardaient cachées.

Les projets, notamment culturels, qui peuvent s'organiser à différents niveaux et éventuellement avec des partenaires extérieurs à l'école, ouvrent de nombreuses possibilités. Partant des compétences des élèves avec retard mental, on peut hésiter à les y associer, cependant de telles expériences sont susceptibles de révéler des capacités inexpérimentées, voire insoupçonnées, relevant peut-être d'autres formes d'intelligence moins sollicitées par l'école. Bruno EGRON, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, p33 Edition Canopé

Être enseignant spécialisé c'est répondre aux BEP de ces élèves, mais c'est aussi croire en eux, en leur potentiel et viser le meilleur pour eux, leur autonomie, tout en restant attentif à leur projet personnel et professionnel. A travers mes lectures, la proposition de Serge Boimare de s'appuyer sur les textes fondateurs de notre culture pour répondre à la peur d'apprendre de certains m'a semblé intéressante. Un futur projet construit à partir de ces textes, ouvrant sur des productions plastiques et d'écrits pourrait être initié avec une école, une maison de retraite, en associant également les parents... et donner lieu à une exposition commune à la mairie où seraient invités tous les partenaires. Cet écrit professionnel m'a permis de réfléchir à une pédagogie répondant aux objectifs cités dans les programmes des socles communs tout en prenant désormais en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves à travers des adaptations. Ma posture d'enseignante a évolué et les compétences acquises durant mes 25 années d'enseignement dans le milieu ordinaire se sont étoffées.

- 1 Classe d'adaptation
- 2 Institut d'éducation motrice
- 3 Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'inclusion
- 4 Institut médico-éducatif
- 5 Besoins éducatifs particuliers
- 6 Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, in la nouvelle revue de l' AIS n°18 2ème trimestre 2002
- 7 Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020. D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020
- 8 Grandir avec un handicap : la transition adolescente, in Contraste 2016/2 (N°44). Pages 229 à 251
- 9 Etablissement et service d'aide par le travail
- 10 Déclaration de Salamanque, UNESCO, 10 juin 1994
- 11 Projet personnalisé de scolarisation
- 12 Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, in la nouvelle revue de l' AIS n°18 2ème trimestre 2002
- 13 Avoir confiance en soi, chapitre 17, in Apprendre et faire apprendre, 2011
- 14 Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, DE Boeck, 2003
- 15 Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, in Revue des sciences de l'éducation, Vol XXVII, n°3, 2001, p 483 à 502
- 16 2 définitions de l'adolescence, in l'adolescence en poche. 2016. Pages 27 à 48
- 17 Organisation mondiale de la santé
- 18 Observatoire national du suicide
- 19 Antimanuel d'adolescence. 2009
- 20 Paradoxes et dépendance à l'adolescence. Yapaka.be. 2009
- 21 Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi. Revue autrement. 2008. Pages 12 à 23
- 22 La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?, in Enfances & Psy, 2010/2 n°47, p 128 à 140
- 23 De la porte de l'école à la porte de l'écrit
- 24 Education artistique et culturelle

Bibliographie :

- ❖ Alain Bandura, Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, Éditions De Boeck Université, 2003.
- ❖ BO, hors-série n°3 du 19 juin 2008
- ❖ Christian Bobin, L'épuisement. Edition le temps qu'il fait. 2015.
- ❖ Serge Boimare, La Psychopédagogie face aux adolescents. Quand la psychopédagogie s'appuie sur la mythologie. Le journal de la Psychanalyse de l'enfant, 2013/1. p. 103-122.
- ❖ Serge Boimare, Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre, Dossier n°300, Les cahiers Pédagogiques, 2005.
- ❖ Serge Boimare, Culture : pour une éducation durable, CI-FODEM, Rectorat de Paris, 2019.
- ❖ Eduscol, Lexique pour les Arts Plastiques : les éléments du langage plastique. Documents d'accompagnement des programmes scolaires CII&III.
- ❖ Raymond Cahn, Deux définitions de l'adolescence, 1988, dans Grégory Hauswald L'adolescence en poche. 2016. Pages 27 à 48.
- ❖ Daniel Calin, De la porte de l'école à la porte de l'écrit, Conférence de la FNAREM, 2007
- ❖ François Cheng, De l'âme : sept lettres à une amie, Edition Albin Michel, 2016
- ❖ Déclaration de Salamanque, UNESCO Ministère de l'éducation et des sciences, Espagne, du 7 au 10 juin 1994.
- ❖ Robert Desnos, La Liberté ou l'Amour. Edition Gallimard, 1927
- ❖ Isabelle Duhalde. Notes de cours. Formation ASH. INSPÉ Villeneuve d'Ascq, 2020/2021.
- ❖ Marguerite Duras : Écrire. Edition Gallimard, 1993.
- ❖ Marie-Anne Ecotière, Sophie Pivry et Régine Scelles, Grandir avec un handicap : la transition adolescente, Revue Contraste 2016/2 (N°44) pages 229 à 251.
- ❖ Eduscol, Arts plastiques : enjeux et positionnement dans la formation générale des élèves, Documents d'accompagnement des programmes scolaires CIV, 2020
- ❖ Collectif, préfacé par Bruno Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques. Edition Canopé, 2017, p. 33.
- ❖ Observatoire national du suicide, Suicide, connaître pour prévenir : dimensions nationales, locales et associatives, 2^{ème} rapport, Février 2016.
- ❖ Michel Fize, Antimanuel d'adolescence, Marabout, 2014

- ❖ Benoît Galand, [*Avoir confiance en soi*](#), [Apprendre et faire apprendre](#), sous la direction d'Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, PUF, 2011, chapitre 17.
- ❖ Philippe Jeammet : [*Paradoxes et dépendance à l'adolescence*](#). Publication de la coordination de l'aide aux victimes de maltraitance, ministère de la Communauté française, Belgique, 2009
- ❖ Annie Langlois, [*Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*](#), [La nouvelle revue de l'AIS n° 18 2ème trimestre 2002](#).
- ❖ David Le Breton, [Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi](#). Ed Autrement. Collection Mutations 2008, pages 12 à 23.
- ❖ Evelynne Lenoble, [*La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?*](#) Revue Enfances & Psy, 2010/2 n°47, p. 128-140.
- ❖ [Loi N° 2013-595](#) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, 8 juillet 2013
- ❖ Martinot Delphine, [*Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*](#), [Revue des sciences de l'éducation](#), Vol XXVII, n°3, Canada 2001, p 483 à 502.
- ❖ Georges Perros, Roland Gaspar, [Correspondance 1966/1978](#), Éditions La Part Commune, Rennes, 2001
- ❖ [Programme en vigueur à la rentrée 2020, Cycle 2](#) ,BOEN n°31 du 30 juillet 2020.
- ❖ Ministère de l'éducation Nationale - Ministère de la culture, [Réussir le 100 % EAC. Feuille de route 2020-2021](#)

Épreuve 3 : A travers la première inclusion d'un élève de l'IME en lycée professionnel :

- Faire évoluer les idées reçues (les partenaires)
- Créer une dynamique et rendre acteurs (les éducateurs)
- Permettre de devenir initiateurs (les éducateurs)
- Promouvoir l'école inclusive (les partenaires)