



HAL
open science

La pédagogie de projet : un outil pour développer les compétences orales et les habiletés sociales des élèves à besoins éducatifs particuliers

Anne-Sophie Carpentier

► To cite this version:

Anne-Sophie Carpentier. La pédagogie de projet : un outil pour développer les compétences orales et les habiletés sociales des élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. 2022. dumas-04042381

HAL Id: dumas-04042381

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04042381>

Submitted on 23 Mar 2023

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 : ULIS

SESSION 2022

La pédagogie de projet : un outil pour développer les compétences orales et les habiletés sociales des élèves à besoins éducatifs particuliers.

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :
VINCENT Emmanuelle

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE :
CARPENTIER-CHATELAIN Anne-Sophie

NOM de naissance (pour les candidates mariées) :
CARPENTIER Anne-Sophie

Direction

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

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

Sommaire

Liste des figures

Liste des tableaux

Introduction page 1

1. Pourquoi utiliser la pédagogie de projet pour développer les habiletés sociales ?

1.1 La présentation du lieu d'exercice

1.1.1 Le contexte géographique : des perspectives limitées page 2

1.1.2 La présentation des dix élèves évoluant dans le dispositif page 4

1.1.3 Le projet de dispositif : quatre axes majeurs page 7

1.2 L'importance du développement des habiletés sociales pour les élèves à besoins

éducatifs particuliers

1.2.1 Une définition page 8

1.2.2 Un enjeu essentiel pour les élèves à BEP page 8

1.2.3 Une observation en classe... page 9

1.2.4 ... formalisée dans les programmes officiels page 11

1.3 La pédagogie de projet : une solution ? page 13

2. Le développement des habiletés sociales grâce à la pédagogie de projet en pratique : mise en œuvre au sein du dispositif ULIS

2.1 Le postulat de départ page 14

<u>2.2 Les huit conditions de Michel HUBER</u>	page 15
<u>2.3 Les étapes indispensables pour développer les habilités sociales</u>	page 16
3.Démarche réflexive de la pédagogie de projet pour développer les habiletés sociales : les apports pour les élèves du dispositif	page 22
Conclusion	page 24
Références théoriques	

Liste des figures

Figure 1 : Grille d'observation des habiletés sociales

Figure 2 : Code couleur de l'évaluation

Figure 3 : Exemple de fiche d'une habileté sociale travaillée en classe

Figure 4 : Modèle de fiche d'intervention

Figure 5 : Carte favorisant la prise de parole et l'écoute

Figure 6 : Fiche d'évaluation (rétroaction)

Figure 7 : Tableau récapitulatif des évaluations de compétences orales

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Présentation des élèves appartenant au dispositif ULIS du lycée LAVEZZARI

Tableau n°2 : Conclusion de l'observation et de l'analyse des habiletés sociales des élèves

Tableau n°3 : Application dans une séquence projet des huit conditions nécessaires à la réalisation d'un projet-élèves d'après Michel HUBER, *Apprendre en projets*, 2020

Tableau n°4 : Grille d'observation de la pédagogie du projet-élèves, d'après Michel HUBER, *Apprendre en projets*, 2020

Introduction

Enseignante de lettres-histoire en lycée professionnel depuis dix-sept ans, j'ai décidé de me consacrer davantage aux élèves à besoins particuliers, élèves que j'ai rencontrés tout au long de ma carrière et qui m'ont amenée à réinterroger progressivement mes pratiques pédagogiques. Les différentes questions que soulèvent ces jeunes dont nous avons la charge, les réponses que l'enseignant doit leur apporter, ont développé chez moi la volonté de donner une nouvelle orientation à ma carrière. Ainsi, depuis cette année, je travaille au sein du dispositif ULIS de mon établissement scolaire. Dans ce cadre, j'ai trouvé des élèves qui avaient de nombreux besoins éducatifs, mais surtout un manque d'estime en eux et en l'institution qui propose un cadre ne les encourageant pas toujours à prendre la parole ou à participer activement à leur apprentissage.

Ces difficultés, et plus encore certaines lacunes à apporter une solution à ces attentes, m'ont confortée dans ma volonté de me former au CAPPEI, de donner toute leur place à ces élèves à besoins particuliers dans une institution qui veut et doit être inclusive, mais, réciproquement, permettre à ces mêmes élèves de trouver ou retrouver leur place dans leur scolarité.

Lors des séances d'observation, ou lors des premières séances de regroupement au sein du dispositif, j'ai trouvé des élèves très en retrait et attentistes de ce qui allait se passer. Ces élèves participaient peu au cours et ne cherchaient pas à créer du lien avec leurs pairs. Cependant, ce comportement revêt en réalité de nombreuses conséquences sur leur scolarité. D'abord concernant la motivation : en effet, ne participant pas activement au cours, les élèves ne trouvent pas de sens aux apprentissages et donc de raison de s'y investir. La confiance en leurs compétences ensuite : ces mêmes élèves éprouvent le sentiment de ne pas être capables d'apprendre, de réaliser une tâche. D'autre part, la prise de parole leur paraît difficile dans la mesure où ils ont le sentiment que ce qu'ils ont à dire n'a pas ou peu d'intérêt. Les relations avec les autres, enfin. Comment s'intégrer dans un groupe avec une image de soi basée sur les difficultés évoquées ci-dessus ? Comment, également, communiquer avec les adultes ? Comment s'adapter aux différentes situations, aux différents publics ?

Face à ce constat, j'ai donc choisi de mettre en œuvre une pratique pédagogique que j'utilisais déjà, à savoir la pédagogie du projet-élèves. Cette stratégie doit, selon moi, permettre aux élèves de développer leurs compétences orales et leurs habiletés sociales. Pour faire face

aux difficultés langagières, d'apprentissage et de comportement, l'utilisation de la pédagogie de projet me semble être une réponse adaptée en raison de la motivation qu'elle engendre, grâce à l'enrôlement, la dynamique de groupe, l'utilisation récurrente des conflits socio-cognitifs et la réalisation d'un produit socialisable. Il me paraît essentiel de s'appuyer sur cette modalité pédagogique pour permettre aux élèves de développer de nouveaux savoirs, de construire ou reconstruire une image de soi positive, de développer la citoyenneté et une culture. Il est en effet, pour moi, primordial de les éveiller culturellement, de ne pas se cantonner au disciplinaire et d'élargir leurs horizons de connaissances.

Ainsi, dans ce travail réflexif, je m'attellerai à montrer en quoi la pédagogie de projet permet de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves du dispositif ULIS du lycée Jan LAVEZZARI et notamment les besoins induits sur le plan des compétences orales et des habiletés sociales.

1. Pourquoi utiliser la pédagogie de projet pour développer les habiletés sociales ?

1.1 Présentation du lieu d'exercice

1.1.1 Le contexte géographique : des perspectives limitées

L'établissement dans lequel est implanté le dispositif ULIS se situe à Berck-sur-mer, ville touristique et balnéaire des Hauts-de-France, précisément sur la Côte d'Opale.

La commune compte 14 000 habitants et cette population évolue peu ces dernières années.

Les informations rapportées ci-après s'appuient sur les sources de l'INSEE, basées sur le recensement de la population de 2018. Elles permettent d'établir une photographie de la ville dans laquelle s'implante le dispositif ULIS-Lycée, et apportent des informations importantes pour des élèves qui s'engagent dans une voie professionnelle.

La tranche d'âge la plus importante est celle de 60 à 74 ans, qui représente plus de 20% du total, suivie par la tranche 45-59 ans. La population de Berck apparaît donc relativement âgée. Par conséquent, l'économie de la ville s'appuie essentiellement sur la santé et le tourisme, ce qui explique la présence, au lycée, des formations CAP ATMFC et CAP PSR (Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif et Production et Service en Restaurations).

Les élèves de ces filières profitent ainsi d'une offre large de lieux de formation en milieu professionnel : Aides à Domicile en Milieu Rural, centres hospitaliers, Établissements Hospitaliers pour Personnes Âgées Dépendantes, restaurants, brasseries... Cependant, lorsque les lieux de stage ne peuvent pas les accueillir, il est fréquent de constater que les élèves et leurs

responsables légaux, ne souhaitant pas s'éloigner, préfèrent décliner cette obligation de formation en milieu professionnel, quitte à ne pouvoir prétendre à l'obtention du diplôme certificatif. Néanmoins, l'encadrement du dispositif ULIS permet aux élèves de les guider et de les accompagner vers les lieux de stages. Cette année, tous les élèves notifiés ont ainsi pu effectuer leurs périodes de formation en entreprise, quand ce taux n'excède pas 50% en première année de CAP ATMFC.

Pour conclure cet instantané de la population de la station, il convient de se pencher sur la scolarisation et les diplômes. Il est à remarquer une baisse de la scolarisation à partir de la tranche 18-24 ans. Si, en effet, le taux de scolarisation de la tranche 15-17 ans est de 96%, cette part tombe à 49% à partir de 18 ans, 43,7% pour les hommes et 53,2% pour les femmes. Ce constat est le même depuis le recensement de 2013. On soulignera que les non diplômés constituent toujours la part la plus importante, suivie par les titulaires d'un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou équivalent. Les élèves ne sont pas incités par leurs responsables légaux à persévérer dans les études. Les perspectives proposées aux élèves restent ainsi limitées. Au sortir du collège, les élèves présentés dans cet écrit n'ont pas réellement choisi leur orientation. Le choix du lycée LAVEZZARI se comprend ici pour la simple raison que celui-ci proposait un dispositif ULIS ; les investigations relatives à l'orientation n'ont pas été davantage poussées.

Par conséquent, sans qu'elle soit réellement subie, cette orientation ne répond toutefois pas à un choix personnel d'orientation. Ce constat révèle en filigrane un problème de mobilité. Face à des enfants qui expriment des difficultés à prendre des décisions, les parents ou responsables légaux doivent faire des choix. Cependant, ces derniers sont davantage dictés par des critères géographiques et de praticité. Ce manque de mobilité justifie tout à fait l'importance de se pencher sur le travail des habiletés sociales. Les élèves en général, et ceux du dispositif en particulier ont une vie sédentaire. Ils ne sortent, pour la plupart, jamais de Berck, ne voyagent pas, ne font partie d'aucun club ou association, ne participent à aucune activité culturelle. Même se rendre au centre commercial le plus grand de la ville leur paraît inenvisageable. Sur les 10 élèves du dispositif, 7 ne sont jamais allés à Montreuil-sur-mer par exemple, ville dont la renommée de la richesse patrimoniale dépasse la région et qui se situe à 12 km de Berck. Ces élèves n'ont, dès lors, que très rarement l'occasion de côtoyer des personnes hors de leur cercle familial proche ou du lycée, et donc de démontrer un comportement approprié dans une variété de contextes hors de la maison ou de l'établissement scolaire. On pourra illustrer cette observation par le fait que des élèves, qui ont obtenu un CAP PSR et qui souhaitent rester dans

un cadre scolaire, s'orientent alors vers un CAP ATMFC (ou réciproquement), car ce dernier est proposé dans le même établissement.

1.1.2 La présentation des dix élèves évoluant dans le dispositif

Pour cette année 2021-2022, 10 élèves disposent d'une notification ULIS au sein du lycée Jan LAVEZZARI. Dans le tableau suivant, chacun fera l'objet d'une présentation succincte. J'ai fait le choix de préciser la nature des troubles du neuro-développement diagnostiqués quand ils étaient en ma possession, bien que je souhaite avant tout répondre à des besoins, la nature du trouble étant secondaire pour l'enseignant. Les informations ont été glanées au gré de mes rencontres et entretiens avec les parents, l'enseignante-référente, la psy-IEN EDO ou les professionnels des services médico-sociaux entourant les jeunes qui nous sont confiés. Ce relevé n'a pas la prétention d'être exhaustif et sera très certainement amené à être complété ou affiné. Il se veut être le bilan de mes connaissances au moment de la rédaction de ce travail réflexif.

Tableau n° 1

Hugo, 1 CAP PSR	16/09/2005, 16 ans
<p><u>Parcours de scolarisation :</u> 2017- 2021 : Collège Van der Meersh au Touquet + notification ULIS Double notification à la sortie du collège : ULIS Lycée et IME 2021-2022 : Temps partagé : 1 CAP PSR + le mardi et le vendredi en Unité d'Enseignement Externalisée de l'IME de Rang du Fliers au sein du lycée</p> <p><u>Besoins :</u> -Hugo a besoin d'évoluer dans un cadre sécurisé et très prévisible afin de ne pas le déstabiliser et lui permettre de suivre de façon efficace les apprentissages en classe de référence et lors de ses PFMP. -Hugo, dans un cadre rassurant, a besoin d'apprendre à travailler en groupe et de se sentir appartenir à une équipe pour lui permettre de rendre efficace le travail collectif indispensable en classe de référence et pendant les périodes de PFMP. -Hugo a besoin de développer sa flexibilité mentale pour anticiper et s'adapter face à une situation-problème mais aussi s'adapter à son environnement.</p> <p><u>Troubles du neuro-développement et troubles associés :</u> Trouble du spectre de l'autisme + trouble du développement intellectuel + trouble spécifique des apprentissages (dyspraxie)</p>	
Félix, 1 CAP PSR	02/05/05, 16 ans
<p><u>Parcours de scolarisation :</u> 2017- 2021 : Collège Gabriel de la Gorce à Hucqueliers + notification ULIS Double notification à la sortie du collège : ULIS Lycée et IME 2021-2022 : 1 CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS</p> <p><u>Besoins :</u> -Félix a besoin d'un environnement calme, sécurisé et prévisible pour lui permettre d'être efficace dans ses apprentissages et de se sentir à l'aise. -Félix a besoin de développer ses habiletés sociales afin d'adopter un comportement adapté envers ses camarades de classe mais aussi envers les adultes de l'établissement.</p>	

-Félix a besoin d'adopter une représentation dynamique de l'intelligence pour apprendre à considérer l'erreur comme une modalité d'apprentissage, un moyen de progresser et fournir les efforts nécessaires à la résolution des situations-problèmes.

Trouble du neuro-développement et trouble associé :

Trouble du développement intellectuel + trouble du spectre de l'autisme

Information complémentaire :

Félix gère de mieux en mieux son trouble encoprétique depuis la mise en place d'une routine d'évacuation des selles au lycée et son entrée à l'internat de l'EREA.

Dorine, 1 CAP APTMC

18/ 05/ 2005, 16 ans

Parcours de scolarisation :

2017- 2021 : Collège Jean Moulin de Berck sur mer + notification ULIS

2021-2022 : 1 CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS

Besoins :

- Dorine a besoin de renforcer sa motivation intrinsèque dans les apprentissages pour rendre sa mémoire de travail plus efficiente, développer ses capacités d'attention, accentuer sa persévérance et la mise en place de stratégies plus efficaces.

- Dorine a besoin de développer sa mémoire procédurale afin d'automatiser les tâches et soulager sa mémoire de travail et éviter la saturation cognitive.

- Dorine a besoin de sérénité dans les apprentissages et les évaluations pour lui permettre de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

Trouble du neuro-développement :

Trouble du développement intellectuel

Information complémentaire :

Dorine est rétive à l'idée de travailler avec ses camarades notifiés ULIS et se sent très différente d'eux.

Noah, T CAP PSR

17/12/2004, 17 ans

Parcours de scolarisation :

2016-2020 : SEGPA du collège Jean Moulin de Berck sur mer

2020-2021 : 1 CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS

2021-2022 : T CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS

2022-2023 : 3ème année du CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS

Besoins éducatifs particuliers :

-Noah a besoin d'apprendre à se sécuriser dans un environnement imprévisible pour consentir à des apprentissages nouveaux et développer ses fonctions exécutives face aux situations nouvelles.

- Noah a besoin d'un comportement adapté aux situations d'apprentissages afin de pouvoir participer à toutes les activités proposées en classe de référence.

- Noah a besoin de se sentir appartenir à un groupe pour lui permettre de rendre efficient le travail d'équipe indispensable en classe de référence et pendant les périodes de PFMP.

Trouble du neuro-développement et troubles associés :

Trouble du développement intellectuel + trouble du spectre de l'autisme

+ trouble d'acquisition du langage (dysphasie)

Jacques, T CAP PSR

02/09/2004, 17 ans

Parcours de scolarisation :

2016-2020 : Collège Jean Moulin de Berck sur mer + notification ULIS

2020-2021 : 1 CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS

2021-2022 : T CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS

Projet pour 2022-2023 : contrat d'apprentissage en CAP cuisine au lycée hôtelier du Touquet

Besoins éducatifs particuliers :

-Jacques a besoin de développer son attention soutenue et sélective dans les apprentissages pour que celui-ci adopte un comportement propice à l'acquisition de connaissances et compétences nouvelles.

-Jacques a besoin de développer son sentiment d'efficacité personnelle dans sa réussite pour mobiliser et maintenir son attention.

-Jacques a besoin d'optimiser la mémoire procédurale pour alléger et soulager sa mémoire de travail.

Trouble du neuro-développement:

Trouble du développement intellectuel

Alexia, T CAP ATMFC	30/06/2004, 17
ans	
<u>Parcours de scolarisation :</u> 2016-2020 : SEGPA du collège Jean Moulin de Berck sur mer 2020-2021 : 1 CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS 2021-2022 : T CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS	
<u>Besoins éducatifs particuliers :</u> -Alexia a besoin de développer des stratégies pour rendre ses fonctions exécutives (mémoire de travail, planification, inhibition cognitive, flexibilité) plus efficaces dans les apprentissages en classe de référence et en PFMP. -Alexia a besoin de développer sa mémoire procédurale pour automatiser les apprentissages et ainsi soulager sa mémoire de travail afin de permettre les doubles tâches et les activités cognitives de haut niveau. -Alexia a besoin de travailler les repères spatiaux et temporels pour faciliter les apprentissages et optimiser son autonomie au sein du lycée, sur les lieux d'accueil des PFMP, pour son projet d'orientation et sa vie d'adulte.	
<u>Trouble du neuro-développement:</u> Trouble du développement intellectuel	
Margaux, T CAP ATMFC	10/03/2003, 18
ans	
<u>Parcours de scolarisation :</u> 2016-2020 : SEGPA du collège Jean Jaurès d'Etaples 2020-2021 : 1 CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS 2021-2022 : T CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS 2022-2023 : 3ème année du CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS	
<u>Besoins éducatifs particuliers :</u> -Margaux a besoin de stratégies pour optimiser sa mémoire de travail et ainsi permettre de comprendre, raisonner en temps réel et éviter la saturation cognitive pour rendre les apprentissages plus efficaces. -Margaux a besoin de développer ses mémoires procédurales et sémantiques pour automatiser les tâches, consolider sa compréhension générale du monde qui l'entoure et, ainsi, développer son autonomie. -Margaux a besoin de développer ses habiletés arithmétiques et ses compétences numériques, essentielles en classe de référence, dans sa vie professionnelle et sa vie d'adulte autonome.	
<u>Trouble du neuro-développement et troubles associés :</u> Trouble du développement intellectuel + troubles spécifiques des apprentissages : dyscalculie et dyspraxie	
Géraldine, T CAP ATMFC	13/12/2004, 17
ans	
<u>Parcours de scolarisation :</u> 2016-2020 : Collège Gabriel de la Gorce à Hucqueliers + notification ULIS 2020-2021 : 1 CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS 2021-2022 : T CAP PSR au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS 2022-2023 : 3ème année du CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS	
<u>Besoins éducatifs particuliers :</u> -Géraldine a besoin d'apprendre à reconnaître, verbaliser et gérer ses émotions pour adopter une attitude propice aux apprentissages et améliorer son bien-être dans l'établissement. -Géraldine a besoin d'apprendre à travailler en groupe et de se sentir appartenir à une équipe pour lui permettre de rendre efficace le travail collectif indispensable en classe de référence et pendant les périodes de PFMP. -Géraldine a besoin d'apprendre à identifier, élaborer et mettre en exécution les étapes et les stratégies nécessaires à l'atteinte d'un but d'apprentissage pour lui permettre de donner du sens aux tâches et ainsi optimiser son autonomie.	
<u>Trouble du neuro-développement:</u> Trouble du développement intellectuel	
Cloé, T CAP ATMFC	18/09/2003, 18
ans	
<u>Parcours de scolarisation :</u> 2015-2019 : Collège Jean Moulin à Berck + notification ULIS	

<p>2019-2020 : 1 CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS Mise en place d'un PAOA (programmation adaptée des objectifs d'apprentissage) 2020-2021 : T CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS 2021-2022 : 3ème année du CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS</p> <p><u>Besoins éducatifs particuliers :</u></p> <p>-Cloé a besoin de se sentir appartenir à un groupe pour lui permettre de rendre efficient le travail d'équipe qui est essentiel en classe de référence, pendant ses périodes de PFMP et dans son projet professionnel. -Cloé a besoin de trouver du sens aux apprentissages et à son projet professionnel afin de lui permettre de renforcer sa motivation, son attention et s'épanouir. -Cloé a besoin de développer sa flexibilité mentale pour lui permettre de travailler de façon continue sur une tâche et inhiber les comportements inadéquats.</p> <p><u>Trouble du neuro-développement:</u> Trouble du développement intellectuel</p>	
Simon, T CAP ATMFC	16/10/2003, 18
<p>ans</p> <p><u>Parcours de scolarisation :</u></p> <p>2015-2019 : Collège Jean Moulin à Berck + notification ULIS 2019-2020 : 1 CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS Mise en place d'un PAOA (programmation adaptée des objectifs d'apprentissage) 2020-2021 : T CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS 2021-2022 : 3ème année du CAP ATMFC au lycée Lavezzari de Berck + notification ULIS Projet pour la rentrée 2022 : entrée en ESAT si dérogation acceptée ou scolarisation en IME jusqu'à ses 20 ans</p> <p><u>Besoins éducatifs particuliers :</u></p> <p>-Simon a besoin de développer un comportement adapté, calme et respectueux en classe afin de rendre plus efficaces les apprentissages et le travail de groupe. -Simon, qui est très curieux de connaissances nouvelles, a besoin d'un aménagement des apprentissages et du rythme d'apprentissage pour atteindre sa zone proximale de développement et ainsi soutenir sa curiosité et son attention. -Simon a besoin de consignes explicites afin de ne pas parasiter son attention et ne pas freiner la compréhension et la réalisation des apprentissages.</p> <p><u>Trouble du neuro-développement et trouble associé :</u> Trouble du développement intellectuel + trouble du spectre de l'autisme</p>	

1.1.3 Le projet de dispositif : quatre axes majeurs

Pour répondre au plus près aux besoins spécifiques des élèves, le projet du dispositif, que j'ai rédigé cette année, se décline en quatre items majeurs :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - l'autonomie - les habiletés sociales - l'orientation post-ULIS Lycée - la co-éducation entre les parents et les enseignants de l'établissement |
|---|

Nous pouvons donc remarquer que le développement des habiletés sociales et de l'autonomie est un des axes de réflexion à privilégier cette année au sein du dispositif ULIS du lycée.

1.2 L'importance du développement des habiletés sociales

1.2.1 Une définition

« Les habiletés sociales sont les comportements verbaux et non verbaux résultant de processus cognitifs et affectifs permettant de s'adapter à l'environnement »¹.

Elles sont « en partie innées, mais elles sont également acquises au fil des expériences vécues »².

Ainsi, une de mes missions sera de leur permettre d'acquérir ce qui leur fait jusque-là défaut.

1.2.2 Un enjeu essentiel pour les élèves à BEP

Les élèves du dispositif ont emprunté un cursus de CAP qui durera, le plus souvent, deux ans. Au terme de ce laps de temps, plusieurs voies se dessineront pour eux :

- choisir de continuer pour une troisième année de CAP et ainsi échelonner les épreuves certificatives
- suivre un second cursus de CAP dans une autre filière dans l'établissement ou dans un autre établissement
- entrer dans le monde professionnel, que ce soit dans un milieu protégé, adapté ou ordinaire.

Très souvent, les personnes déficientes intellectuelles et leurs responsables légaux appréhendent le passage entre la vie scolaire, souvent très cadrée et accompagnée, et l'entrée dans la vie professionnelle. La transition doit se faire avec différents acteurs, tout en prenant compte les besoins et l'aspect identitaire de chacun.³

Pour la majorité des personnes en situation de handicap, quitter le milieu scolaire pour intégrer la vie active est une étape difficile, notamment pour la vie sociale où il faut souvent se réapproprier des repères spatiaux et temporels, recréer un réseau, retravailler les habiletés sociales, apprendre à les transférer devant de nouvelles personnes et dans de nouveaux lieux.

Ainsi, si les personnes déficientes intellectuelles évoluent comme toutes les autres, leur développement s'avère néanmoins plus lent et fastidieux. Plusieurs études rapportées par l'Inserm confirment des difficultés au niveau de l'imitation et de la reconnaissance des émotions,

¹ Amaria BAGHDADLI, Judith BRISOT-DUBOIS, *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*. Masson, 2011.

² Nathalie FALLOURD, Emmanuel MADIEU, *Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales, Enfants et adolescents avec troubles relationnels*. Dunod, 2017.

³ Inserm. Déficiences intellectuelles. Montrouge : EDP Sciences, 2016.

un défaut de théorie de l'esprit, un retard dans la résolution de problèmes ainsi que des difficultés dans d'adaptation sociale. Tous ces éléments entraînent alors des répercussions sur la vie quotidienne⁴.

Les personnes déficientes rencontrent des difficultés à communiquer avec autrui du fait d'un intérêt égocentré autour de conversations concrètes. Les avis et sentiments sont le plus souvent tranchés, le plus souvent dichotomiques. Cette manière d'être les place alors en marge de la société actuelle⁵. Elles ont moins d'opportunités car elles participent moins aux activités. Un manque de motivation peut germer chez ces personnes, car elles comprennent mal l'importance d'acquérir de bonnes habiletés, n'y trouvent pas d'intérêt ou sont effrayées par ces nouvelles capacités à acquérir.

Il est donc un de mes objectifs majeurs en tant que professeure spécialisée de multiplier les contextes, automatiser les réactions adéquates, et ce, afin de leur donner un maximum d'outils pour leur vie personnelle et professionnelle.

1.2.3 Une observation...

Jacques				
Grille d'observation des habiletés sociales				
Inspirée par Center for Innovations in Education (2005). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behaviour Problems.				
Type et description	Items à évaluer	Septembre	Février	Juin
Habiletés interpersonnelles Habiletés et comportements qui permettent de créer des liens, de se faire des amis.	Se présenter			
	Offrir de l'aide			
	Donner et recevoir des compliments			
	Présenter des excuses			
Habiletés utiles dans un contexte d'apprentissage ou de travail Habiletés valorisées par les autres et associées à l'acceptation des pairs.	Travailler en coopérant avec les autres			
	Communiquer de l'information			
	Demander et recevoir de l'information			
Habiletés personnelles Habiletés qui permettent d'évaluer une situation	Comprendre les sentiments			
	Composer avec le stress,			

J'ai choisi de créer une grille d'observation afin d'évaluer les compétences sociales de mes élèves. Plusieurs habiletés sont importantes pour entretenir de bonnes relations avec autrui et se comporter de manière socialement acceptable. La liste peut varier selon le public ciblé ou les programmes. Mon souhait est que cet outil offre aux élèves une possibilité de se

positionner et de visualiser leurs progrès. La grille, individuelle, est rangée dans un classeur dans la salle du dispositif. Dès la semaine de la rentrée, j'ai observé les élèves en séances d'apprentissage lors des regroupements, en classe de référence, lors des séances de co-enseignement, pendant les pauses et lors des heures méridiennes (Ateliers du 01). Je les ai regardés évoluer dans l'établissement et interagir avec leurs camarades et les adultes les entourant. Ces notes, complétées par les observations des AESH et des professeurs, m'ont

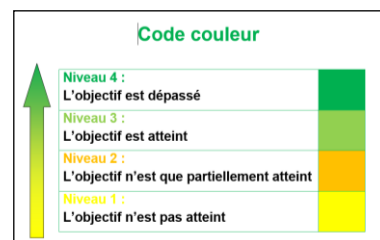
⁴ Inserm. Déficiences intellectuelles. Montrouge : EDP Sciences, 2016.

⁵ Jean - Charles JUHEL, *La personne ayant une déficience intellectuelle : découvrir, comprendre, intervenir*. Lyon : Chronique sociale, 2012.

été essentielles pour remplir, avec l'élève concerné, la grille jointe. Cette évaluation sera renouvelée deux fois dans l'année : aux mois de février et juin.

Pour élaborer les items, je me suis inspirée du travail mis en exergue par l'Université du Missouri⁶ qui reprend cinq thèmes principaux permettant de mesurer les habiletés sociales des élèves. Ainsi sont évaluées les habiletés interpersonnelles, les habiletés utiles dans un contexte d'apprentissage (ou de travail), les habiletés personnelles, les habiletés à s'affirmer et les habiletés de communication.

J'ai choisi d'établir un code couleur permettant l'évaluation. Il sera le même pour tous les travaux de l'année afin que les élèves puissent le mémoriser et l'utiliser en autonomie. Il est à disposition des élèves dans la salle du dispositif.



Les conclusions, après l'évaluation de septembre, laissent entrevoir des difficultés principalement pour trois élèves qui ont, de différents : Jacques, Simon et Cloé.

Fig.2

Tableau n°2

	Points d'appui /difficultés dans le domaine des habiletés sociales	Besoins éducatifs prioritaires liés à la problématique	Objectifs
Jacques	<p>Points d'appui : Jacques peut être un élève très agréable et dynamique quand la situation d'apprentissage lui plaît, en cuisine par exemple. D'autre part, il me fait confiance et s'autorise à dépasser ses craintes et se laisse ainsi enrôler dans les activités proposées.</p> <p>Difficultés : Les habiletés sociales sont rendues difficiles par le déficit de l'attention soutenue (il refuse parfois d'entrer dans les apprentissages), sélective (il est bien souvent envahi par les distracteurs) et le manque d'investissement dans les matières. Jacques a également peu confiance en sa réussite.</p>	<p>-Jacques a besoin de développer son attention soutenue et sélective dans les apprentissages pour que celui-ci adopte un comportement propice à l'acquisition de connaissances et compétences nouvelles.</p> <p>-Jacques a besoin de développer sa confiance en sa réussite pour mobiliser et maintenir son attention.</p>	<p>*Maintenir son attention soutenue afin de le faire adhérer à un apprentissage et ainsi lui permettre de travailler plus sereinement ses habiletés sociales.</p> <p>*Donner du sens aux apprentissages en précisant les objectifs et les compétences transférables dans les autres matières ou en milieu professionnel.</p> <p>*Éviter la passivité et l'amotivation dues à un schéma attributionnel externe.</p>
Simon	<p>Points d'appui : Simon est un élève très curieux. Il a confiance en moi et, contrairement à d'autres professeurs, il ne refuse que très rarement les apprentissages que je lui</p>	<p>-Simon a besoin de développer un comportement adapté, calme et respectueux en classe afin de rendre plus</p>	<p>*Apprendre à utiliser ses habiletés sociales en classe, en PFMP ou dans sa vie personnelle afin d'accepter le point de vue</p>

⁶ Centre for Innovations in Education, Teaching Social Skills. www.cise.missouri.edu, 2005.

	propose et accepte de dépasser ses craintes. Il accepte par exemple, en regroupement, souvent de travailler en coopération avec ses camarades, de prendre la parole devant ses pairs.	efficaces les apprentissages et le travail de groupe.	des autres et savoir adapter son comportement à la situation rencontrée. *Accepter de travailler en groupe avec ses pairs en classe de référence, en écoutant et en prenant en considération les points de vue et desiderata des personnes qui l'entourent. *Apprendre à gérer la nouveauté
	Difficultés : Simon est un élève qui n'entretient que très peu de relations avec ses pairs. Il a pu, l'année dernière surtout, se montrer violent envers eux et envers des adultes de l'établissement. Il n'accepte que très difficilement la nouveauté.		
Cloé	Points d'appui : Cloé est une jeune fille qui cherche le contact de ses camarades. Elle souhaite être intégrée à un groupe et sait être très généreuse le cas échéant.	-Cloé a besoin d'un cadre contenant, de règles et surtout de bienveillance pour instaurer un climat propice aux apprentissages et accentuer son bien-être. -Cloé a besoin de se sentir appartenir à un groupe pour lui permettre de rendre efficace le travail d'équipe qui est essentiel en classe de référence, pendant ses périodes de PFMP et dans son projet professionnel.	*Apprendre à adapter son comportement face à la situation. *Apprendre à reconnaître, verbaliser et gérer ses émotions. *Coopérer avec ses pairs. *Renforcer son sentiment de compétences.
	Difficultés : Son comportement inadapté, trop expansif et démonstratif effraie souvent ses camarades. Cette situation délétère provoque une mésestime de soi, de nombreuses absences et une amotivation très marquée.		

1.2.4 ... formalisée dans les programmes officiels

La pédagogie de projet permet aux apprenants de découvrir différemment les compétences attendues du socle commun et des compétences requises pour le CAP, sans pour autant que cette confrontation ne se fasse de manière descendante et directive.

De ce fait, travailler la pédagogie de projet, en pointant le curseur sur l'oral et le développement des habiletés sociales, prend tout son sens au regard des différents textes officiels :

1^{ère} compétence du Socle commun de compétence et de connaissance

S'exprimer à l'oral

Prendre la parole en public ;

-Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;

-Rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ; reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;

-**Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication** (lieu, destinataire, effet recherché) ;

6^{ème} compétence du Socle commun de compétence et de connaissance ;

Les compétences sociales et civiques ; **Vivre en société**

Connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;

Communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter.

Référentiel de certification du domaine professionnel du CAP ATMFC

Compétence C31 : S'adapter à une organisation différente, à une situation imprévue

-Produire une réponse adaptée à la diversité des situations

-S'intégrer au travail d'une équipe : prise en compte de l'activité de chaque membre d'une équipe

-Entrer en communication, se présenter, situer sa fonction, décrire ses champs d'intervention

-Établir une relation courtoise, discrète tant avec les usagers qu'au sein de la structure d'emploi

-Prendre en compte les besoins, les demandes, les consignes, les réclamations...

-Prendre congé de ses interlocuteurs

-Rendre compte à l'employeur, au responsable d'observations, d'activités conduites, d'anomalies constatées, de situation d'urgence, de réclamations

EPS

Exercer sa responsabilité dans un **engagement** personnel et **solidaire**. Par une activité physique partagée, l'élève intègre **le sens, la fonction, l'intérêt et le respect de règles communes en particulier dans la pratique d'une activité en équipe**. En acceptant les responsabilités qu'on lui délègue progressivement, il apprend à assumer les conséquences de ses choix. **Il éprouve**, dans une pratique adaptée à ses ressources, **le plaisir d'agir, d'apprendre et de réussir avec les autres, dans un esprit de cohésion et d'entraide**.

Ne souhaitant pas alourdir le propos, seuls quelques exemples ont été choisis dans une offre pléthorique de programmes et autres documents d'accompagnement dans lesquels le travail en équipe, l'oralité et la prise de parole irradient.

Une question cruciale se pose donc : comment permettre à ces élèves à BEP de développer leurs compétences orales et donc leurs habiletés sociales au sein du dispositif ULIS ?

1.3 La pédagogie de projet : une solution ?

Comme je l'ai évoqué dans l'introduction, cela fait de nombreuses années que je suis enseignante en lycée professionnel et j'ai très vite compris l'intérêt de la pédagogie de projet pour faire adhérer les élèves, les enrôler et les faire revenir à la prochaine séance.

Des raisons pédagogiques et cognitives ont prévalu à ce choix. A la suite de Philippe Perrenoud⁷,

⁷ Philippe PERRENOUD, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, 1999.

je me propose de présenter les principaux enjeux de cette pédagogie. Vous trouverez en italique les points que j'ai choisis d'ajouter.

Les propositions soulignées sont, quant à elles, celles que je souhaite, en priorité, traiter dans cet écrit professionnel.

- | |
|---|
| <p><u>1/Donner du sens aux apprentissages scolaires</u></p> <p>2/ Découvrir de nouveaux savoirs</p> <p><u>3/Surmonter les obstacles par le biais de nouveaux apprentissages qui seront transférables dans d'autres matières</u></p> <p><u>4/Apprendre par essais / erreurs</u></p> <p><u>5/Apprendre à s'auto évaluer</u></p> <p><u>6/Aider les élèves à une prise de confiance</u></p> <p><u>7/Apprendre à coopérer</u></p> <p>8/Former à la conception et la conduite de projets</p> <p><u>9/Mobiliser des savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences</u></p> <p><u>10/Développer les habiletés sociales</u></p> <p><u>11/Développer l'autonomie</u></p> <p><u>12/Optimiser la motivation et l'attention</u></p> <p>13/Faciliter l'encodage</p> <p><u>14/Favoriser le changement de regard vis-à-vis de l'école, des parents...</u></p> |
|---|

Même si, comme toute pédagogie, il est inenvisageable d'appliquer systématiquement cette démarche, les séquences en projet amènent cependant du sens à l'acte d'apprendre et permettent à l'élève de se responsabiliser, en devenant acteur d'un projet qu'il doit finaliser, d'un but à atteindre. Savoirs, savoir-faire et savoir-être se développent et s'imbriquent dans les interactions socio-cognitives, favorisant ainsi la construction de nouveaux apprentissages et le développement des habiletés sociales. Cette pédagogie permet à l'élève de se sentir valorisé par la présentation du produit final, mais aussi par tout le chemin parcouru. Pour arriver à ce sentiment de compétences, le jeune qui nous est confié va devoir mobiliser ses connaissances, ses capacités et en forger de nouvelles par le biais de situations problèmes qui vont émailler les projets.

2. Le développement des habiletés sociales grâce à la pédagogie de projet en pratique : mise en œuvre au sein du dispositif ULIS

2.1 Le postulat de départ

À ce moment de mon cheminement pédagogique, trois données sont à ma disposition : je souhaite, d'une part, développer les habiletés sociales de mes élèves en général, et de Cloé, Simon et Jacques en particulier ; d'autre part, le cadre d'apprentissage retenu, car le plus efficient est, à mon avis, dans cette situation, la pédagogie en projet ; enfin les besoins éducatifs prioritaires de mes trois élèves sont définis.

Jacques doit travailler en séquence-projet pour développer son attention maintenue, sa persévérance et, ainsi, sortir d'un schéma attributionnel externe⁸.

Simon a besoin de mieux appréhender le travail de groupe pour composer et accepter le regard, le point de vue de ses pairs et des adultes et ainsi tenter de combler son déficit de réciprocité sociale et émotionnelle.

Cloé, quant à elle, doit trouver sa place dans le groupe et tendre vers une motivation intrinsèque, retrouver le chemin du lycée et donner du sens aux apprentissages.

Il me semble que, si ces besoins sont nourris et ne représentent plus un obstacle, les élèves seront libérés du carcan qui les oppresse pour avancer et, seulement à ce moment, ils pourront se détendre et accepter l'altérité. La pédagogie de projet fédère tous les élèves autour d'un thème commun, qui répond le plus souvent à leurs centres d'intérêt (toutefois, le choix est parfois fait d'opter, au contraire, un thème très éloigné de leurs centres d'intérêt afin de renforcer ou développer la persévérance dans la tâche), et les place à chaque séance devant une nouvelle situation problème dont la clef se trouvera par des débats socio-cognitifs et un travail de coopération. Cette démarche leur permettra par conséquent de surmonter ces biais en répondant à leurs besoins attentionnels et motivationnels propres. Pour ma part, cette pédagogie me permet de combler trois besoins motivationnels essentiels aux élèves⁹ : l'autonomie (contrôler, faire par soi-même), le besoin de compétence (interagir efficacement avec son environnement) et l'appartenance sociale (se sentir entouré et soutenu par son entourage).

⁸ Bernard WEINER, *A theory of motivation for some classroom experiences*. Journal of Educational Psychology, 1979.

⁹ Edward DECI et Richard RYAN, *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002.

2.2 Les huit conditions de Michel HUBER

Michel HUBER, dans son ouvrage *Apprendre en projets. La pédagogie du projet élève*¹⁰, met en exergue les conditions nécessaires à l'efficacité d'un projet. J'ai tenté, au cours de la construction de chacun de mes projets, de répondre à ces huit conditions.

Tableau n°3

<p>Selon Michel HUBER, on parle de pédagogie de projet ...</p>	<p>Conditions appliquées au projet « Premier pas dans la vie d'adulte » Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer l'autonomie sociale et physique des élèves¹¹ et créer un carnet d'autonomie • Faire preuve de solidarité en collectant des dons pour les Restos du cœur
<p>Si le projet débouche sur une fabrication concrète, un produit palpable</p>	<p>Création d'un carnet d'autonomie que Jacques, Cloé et Simon pourront montrer à leur famille et dont ils pourront se servir au quotidien. Collecte de produits d'hygiène au profit des Restos du Cœur et goûter organisé par les élèves à cette occasion.</p>
<p>Si le projet a pour objectif une prise de pouvoir sur le réel, débouchant sur une véritable reconnaissance sociale</p>	<p>Se sentir adulte en développant son autonomie sociale et physique et en se souciant des autres, en aidant les autres, les personnes en difficulté, être utile, en menant une action reconnue par l'administration.</p>
<p>Si le projet s'accompagne d'une modification du statut de l'enfant, suscitée par une cogestion des projets unissant formés et formateurs</p>	<p>Les élèves sont maîtres du projet et seront responsabilisés. Ils le présenteront à l'oral au proviseur, à l'association et aux élèves de l'établissement. Ils sont les garants de la réussite de cette action. Les élèves ne sont plus simplement que des apprenants, ils expérimenteront, chercheront, investigueront, réfléchiront. Ces multiples rencontres seront, sans conteste, l'occasion de développer leurs habiletés sociales.</p>
<p>Si la pratique du projet s'accompagne d'une prise de pouvoir citoyenne sur les structures de l'école permettant de prolonger, de renforcer les prises de responsabilité qui s'effectuent dans le projet</p>	<p>Les élèves deviennent les ambassadeurs de l'association au sein du lycée et peuvent conclure un partenariat au moins sur les deux ans. Les élèves vont gérer la collecte des produits.</p>
<p>Si le projet repose sur une autre approche du savoir</p>	<p>L'approche est constructiviste et inductive : les élèves vont devoir chercher, trouver, se tromper pour évoluer et faire évoluer le projet. « L'acte ira à la pensée pour retourner ensuite à l'acte »¹². Un moment d'analyse réflexive sur les savoirs d'action et les savoirs théoriques construits sera essentiel pour que les nouveaux savoirs soient formalisés et transférables dans d'autres contextes et d'autres matières.</p>
<p>Si la pratique du projet-élèves favorise une autre conception de l'évaluation</p>	<p>Première évaluation palpable : la création de leur carnet et les dons récoltés Deuxième évaluation : le réinvestissement des compétences et capacités acquises au cours de ce projet dans leurs classes de référence ou en PFMP. Le contrôle des transferts sera fait lors de mes observations en classe, lors de séances de co-enseignement ou lors des heures de regroupement et par les AESH.</p>

¹⁰ Michel HUBER, *Apprendre en projets. La pédagogie du projet élève*, 3^{ème} édition, Chronique Sociale, 2020.

¹¹ Chantal BLACHE, « Aider à l'acquisition de l'autonomie » in Bruno EGRON, *Scolariser des élèves handicapés mentaux ou psychiques*, SCÉRÉN CRDP Nord-Pas de Calais, 2010.

¹² Henri WALLON, *De l'acte à la pensée*, Editions Flammarion, 1942.

Si un seuil de difficulté minimum est atteint	Les élèves doivent se donner la peine de réussir, il est essentiel qu'ils prennent conscience qu'ils ont dû fournir des efforts pour réussir. Chaque prise de parole, chaque rencontre avec un intervenant leur a demandé des efforts.
Si le projet a une dimension collective	Le projet est un travail de groupe. Les élèves ont dû coopérer et s'entraider pour atteindre un objectif commun.

Ce tableau a été articulé autour du projet mentionné mais chacun des autres travaux de l'année a tenté de respecter le même canevas.

2.3 Les étapes indispensables pour développer les habiletés sociales

Je me suis alors penchée sur le livre de Martin GENDRON et Marie-Hélène CHABOT relatif au travail sur le développement des habiletés sociales. Ils ont, dans ce recueil, formalisé des jalons incontournables¹³.

Cet apprentissage doit inévitablement être amorcé par un **enseignement** : il est ainsi primordial d'expliciter pour tous les élèves les objectifs de l'apprentissage de l'habileté ciblée et principalement à Jacques pour qui il est essentiel de donner du sens aux apprentissages en précisant les objectifs et les compétences transférables dans d'autres contextes. Il est aussi impératif de leur faire verbaliser l'impact qu'aura ce travail sur leur quotidien. Ainsi, dans les premiers temps, et jusqu'à ce que celle-ci soit automatisée, nous réfléchissons ensemble, à chaque fois qu'une habileté devait être travaillée, à l'utilité et la pertinence de ce labeur.

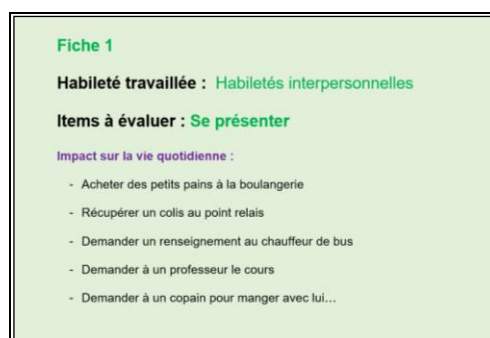


Fig.3

La fiche ci-dessus est un exemple d'outil rempli grâce aux réflexions des élèves.

Un élève a pour mission de la remplir grâce aux réflexions de ses camarades. Ainsi se met en place un débat socio-cognitif porteur de sens et aussi riche pour Simon, qui doit développer sa socialisation et se sentir de plus en plus intégré dans le groupe classe. Cloé, pour répondre à son besoin de se sentir appartenir à un groupe, a pu, à ce moment, s'exprimer et ressentir un sentiment de compétences car, le plus souvent, ses remarques étaient pertinentes et valorisées par ses camarades. Je retranscris, ensuite, sur ordinateur le tout en format A4 sur une feuille de couleur correspondante à l'habileté travaillée (interpersonnelle, utile dans un contexte

¹³ Martin GENDRON et Marie-Hélène CHABOT, *Habiletés sociales 101 et 102*. Présentation dans le cadre du 2e congrès biennal du CQJDC, octobre 2008, Université de Laval, Québec.

d'apprentissage, personnelle, à s'affirmer et/ou de communication). Ainsi, les différents feuillets réalisés sont archivés et à disposition des élèves, leur permettant de s'y référer le cas échéant. Mon rôle sera également de les inviter à relire la fiche si nécessaire.

Ainsi, chaque apprentissage permet à ces trois élèves de donner du sens à l'activité engagée, dans la mesure où ils savent que les compétences acquises pourront être transférées dans leur vie quotidienne. Ainsi, cet enseignement offre également des facteurs motivationnels essentiels pour Jacques.

FICHE D'INTERVENTION N°

Date :

Interlocuteurs :

Nature de l'intervention :

Habiletés travaillées :

Items à évaluer :

Observations :

Points forts	Points à retravailler

Bilan de l'intervention :

Le **modelage** intervient ensuite. Cette étape est une mise en condition essentielle pour favoriser l'apprentissage des habiletés sociales. Fréquemment, en début de séance, je profite de la présence des élèves, qui sont toujours en petit groupe, pour aller quelques minutes rendre visite au CPE, voir l'agent informatique, questionner les secrétaires du proviseur ou l'intendant. En plus de servir de modèle, cela leur permet de voir l'établissement par la coulisse et ainsi de l'éprouver différemment. D'autre part, le regard des adultes rencontrés lors de ces pérégrinations a évolué. J'autorise

Fig.4 Simon, pour qui la nouveauté est parfois très difficile à appréhender, à rester à mes côtés quand il en ressent le besoin et à s'emparer d'une petite balle anti-stress qui le rassure et le sature en sensations agréables et, ainsi, l'apaise.

Concernant Cloé, pour qui les sorties sont parfois l'occasion de débordements dans le comportement, je m'efforce d'ignorer, autant que possible, ses comportements inadaptés et de valoriser chaleureusement ses comportements adaptés.

Désormais, les adultes les questionnent, s'intéressent à leurs activités et leur montrent une reconnaissance sociale. Ce renforcement positif, en plus de les valoriser, permet d'accroître leur sentiment de compétences grâce à la persuasion verbale¹⁴ de la part de personnes signifiantes pour eux. Au retour en salle, la fiche A3 (figure 4), plastifiée, est placée au tableau. Elle est ensuite remplie grâce à un travail de métacognition. Ce temps de retour sur expérience est

¹⁴ Collectif, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA*, L'Harmattan, 2004.

essentiel pour Simon qui adopte le plus souvent une représentation statique de l'intelligence, l'amenant très difficilement à corriger une erreur ou même à reconnaître ses écueils.

Une trace de ce travail est archivée sous un format dactylographié en A4 et mise à la disposition des élèves. Il m'arrive aussi de leur montrer de courts extraits de films ou de séries pour illustrer ce modèle et varier les sources et contextes.

A l'issue de chaque modelage, les élèves doivent choisir un camarade pour s'exercer à l'habileté sociale travaillée. Ainsi, cette étape était nécessaire pour Cloé et Simon, dont une des adaptations à leurs besoins éducatifs particuliers était de développer le travail en coopération. Lors des premiers essais, j'ai fait le choix de les laisser libres de se diriger vers un camarade dont ils souhaitaient la compagnie. Ils devaient ensuite se répartir dans la salle du dispositif. Plus tard, quand la confiance fut installée, climat essentiel pour Simon, ils purent se rendre dans la salle de conférence qui jouxte la salle du dispositif et qui leur offrait toute la latitude nécessaire pour se mouvoir et évoluer.

Après quelques essais, Simon, Cloé et moi avons décidé de créer un outil qui leur permettrait de dialoguer de façon plus organisée et plus fluide, bien que quelque peu artificielle dans un premier temps. Nous avons fait le choix, pour cette carte, de reprendre les pictogrammes qu'ils côtoient déjà, ils ont ensuite choisi deux



Fig.5

couleurs. Ils ont créé, ensemble, une maquette sur informatique que j'ai ensuite finalisée et plastifiée. Simon et Cloé s'en sont emparés aisément. Quand Cloé parle, elle met en évidence la face verte et quand elle achève son propos, elle montre la face orange. Simon prend ainsi le relais. Cet outil leur a permis de fluidifier le discours et de ne plus attendre mon approbation pour prendre la parole. Cette carte les a rendus plus autonomes et me permet également d'observer leurs camarades en action. Comme tout étayage, il a pour but de disparaître avec le temps. Pour rendre plus efficient encore ce travail, je les ai invités, dans les prémices du travail, à utiliser un timer pour éviter que les échanges ne durent que quelques secondes. Cloé s'est sentie détendue car Simon ne la jugeait pas. Et Simon a accepté de travailler avec Cloé, sous quelques conditions. Cloé s'est adoucie et Simon, tout en gardant ses distances physiques, a effectué les activités. Par la suite, ce binôme s'est souvent retrouvé. Simon a néanmoins souhaité travailler parfois avec un autre de ses camarades. Cloé, pour sa part, a eu l'occasion de montrer une image apaisée d'elle et a trouvé plus aisément un autre acolyte. Toutefois,

plusieurs autres adaptations ont été mises en place depuis le début de l'année pour Cloé, qui dispose de cartes plastifiées présentant les différentes variations d'émotions qu'elle peut me donner, ou déposer sur sa table à son entrée ou pendant la séance. Elle a également l'autorisation de sortir quelques minutes de la classe quand ses émotions la submergent malgré le travail fait en amont. Dans ce cas, elle devra, en fin de cours, verbaliser les événements qui l'ont conduite à cette sortie de la salle. Cloé aimant beaucoup écrire, j'ai mis à sa disposition un cahier-recueil d'émotions qu'elle remplit quand elle le souhaite, et qu'elle peut montrer si elle le désire. Ainsi, à plusieurs reprises, elle a déjà choisi de nous lire certains de ses poèmes permettant à ses pairs de mieux la connaître et de la connaître différemment.

Par la suite, les binômes n'étaient plus nécessaires et des scénarios sociaux en groupe ont été mis en place afin de les préparer à de nouvelles situations, empreintes d'éléments inattendus, et de dédramatiser une hypothétique situation anxiogène. Quand cela s'avère très difficile pour Simon, il m'envoie un petit signal et j'appose ma main, plutôt fermement, sur son avant-bras. Cela semble l'apaiser et évite le plus souvent les stéréotypies comportementales. Quand Simon est en classe de référence, il autorise l'AESH à faire le même geste salvateur ou sort de sa trousse une carte STOP. Cette carte a été mise en place pour lui et Noah, un de ses camarades. Sur cet outil, que nous avons créé ensemble, une face indique le mot *STOP* en lettres capitales et l'autre, *Je sature cognitivement. Laissez-moi me reposer deux minutes et je reviens dans la tâche. Merci.* En effet, bien trop souvent, les professeurs leur posaient une question puis une deuxième puis une troisième sans attendre les réponses précédentes. Parfois, Simon et Noah se faisaient rabrouer, se braquaient et parfois même préféraient sortir du cours. Ainsi, afin d'agir en amont et d'éviter cette cascade due à une vitesse de traitement moindre, la mise en place de cette carte a permis une communication efficace entre les professeurs et ces élèves.

Jacques, pour qui la communication n'est pas un obstacle, s'est vite pris au jeu, a été mis en confiance et s'est emparé du rôle de tuteur auprès de certains de ses camarades. Il a su, à ce moment, développer sa confiance en sa réussite. L'objectif de ce rôle était, pour moi, de répondre à son besoin motivationnel.

Ces jeux de rôles sont particulièrement indiqués pour favoriser **l'intégration des notions** et l'appropriation des comportements car ils permettent l'observation directe.

La **rétroaction** est ensuite indispensable. À la suite du modelage, chacun revenait dans la salle et nous devons adopter une démarche métacognitive permettant de verbaliser, dans un premier temps, les émotions ressenties puis, ensuite, de mettre en exergue les aspérités de cette prise de parole grâce à la fiche d'évaluation que chacun devait remplir. Cette rétroaction était un moment riche en enseignements pour Simon qui devait, dans ce temps, revenir sur son travail.

Fiche d'évaluation (rétroaction)

Habilité travaillée : Habiletés interpersonnelles
Items à évaluer : Se présenter
Date : le 20 septembre 2021
Objectif : Récupérer un colis à l'accueil

Évaluez votre travail et celui de votre camarade en utilisant le code couleur de l'évaluation. Ici deux couleurs sont possibles :

Je m'évalue	J'évalue la prestation de mon camarade
J'ai salué mon interlocuteur en ajoutant <i>monsieur</i> ou <i>madame</i>	Il a salué son interlocuteur en ajoutant <i>monsieur</i> ou <i>madame</i>
J'ai dit mon prénom	Il a dit son prénom
J'ai dit mon nom de famille	Il a dit son nom de famille
J'ai dit le nom de ma classe	Il a dit le nom de sa classe
J'ai indiqué la raison de ma venue	Il a indiqué la raison de sa venue
J'ai remercié mon interlocuteur	Il a remercié son interlocuteur
J'ai terminé la conversation par un mot de politesse : <i>au revoir, bonne journée, à bientôt...</i>	Il a terminé la conversation par un mot de politesse : <i>au revoir, bonne journée, à bientôt...</i>

Fig.6

Cloé, elle, en réfléchissant avec ses camarades, faisaient preuve d'écoute, d'empathie et ainsi se décentrait. Ses pairs n'ont pu qu'apprécier cette mue...

Ce retour sur expérience a permis à tous d'affiner et d'enrichir leur expérience en prenant conscience des compétences acquises : **l'objectivation** et celles à travailler de nouveau à l'avenir.

Le transfert et la généralisation achèvent ce parcours riche d'apprentissages et de savoir-faire. C'est le moment du passage à l'action, l'occasion de placer ces habiletés apprises dans un contexte naturel. Une fiche d'intervention présentée lors de l'étape de modelage est remplie. Elle permet aux élèves de prendre conscience du chemin parcouru, de leurs progrès et elle me sert à renseigner la grille d'observation présentée précédemment.¹⁵ Ainsi, Jacques, qui, pour combler son besoin d'attention, devait être stimulé, était souvent invité à prendre la parole le premier puis à épauler ses camarades quand cela était nécessaire. Dans d'autres contextes d'apprentissages, Jacques est aussi autorisé à sortir de la classe afin de se remobiliser et d'optimiser son attention. Dans ce cas, il se rend dans un des espaces extérieurs du lycée et peut marcher ou même courir quelques minutes. Pour s'assurer du respect de cette limite temporelle, il lui est arrivé, surtout au début de l'année, de s'emparer du timer.

Ainsi, dans le cadre de nos projets, il se rendit, accompagné de ses camarades, demander un document à l'enseignante-documentaliste pour un projet autour du football, présenter le

¹⁵ Cf partie de l'écrit : 1.2.3 Une observation...

dispositif à une classe de 1^{ère} BAC PRO ASSP ou à des parents lors de la porte ouverte du lycée ; il a interviewé un entraîneur de club de football ou s'est entretenu avec le gestionnaire de la restauration scolaire. Il reste encore, à ce stade, à Jacques à apprendre à gérer son niveau de langage car l'anxiété l'amène parfois à utiliser un niveau de langue familier.

Simon, lui, après avoir observé la réussite de ses camarades, a joué de ces expériences vicariantes pour oser se lancer. Deux jalons importants sont à noter. La première rencontre fut avec une professeure qui devait nous donner un indice essentiel à la résolution de notre énigme policière. Malgré les cinq étapes suivies à la lettre, Simon se fendit d'un « monsieur » pour s'adresser à la professeure, et a tenu à décliner toute son identité, adresse et métier de sa maman compris... Voyant l'émotion dans ses yeux, j'ai choisi de m'approcher de lui et de poser ma main sur son bras qui tremblait. Ainsi, il a pu achever sa prestation et se sentait surtout très fier d'avoir osé. Sa mère et ses éducatrices sont toujours au courant, par son biais, de ce petit événement qui lui donne confiance en ses capacités. Par la suite, nous prîmes ensemble la décision de créer une carte plastifiée permettant à Simon de se remémorer les différentes étapes à suivre pour initier, maintenir et achever une discussion. Dès lors, il se sent sécurisé, même s'il l'utilise de moins en moins. Il m'avait indiqué, dans les prémices de cette expérience, que son objectif principal était de ne plus craindre les sorties à pied et y prendre du plaisir. Nous trouvions une parfaite occasion lors d'une sortie de terrain dans Berck. Il dut ainsi interroger le responsable d'une laverie automatique. Se sentir entouré et soutenu par ses camarades l'a aidé à dépasser ses craintes. Le sentiment élevé d'efficacité personnelle¹⁶ acquis grâce aux différentes étapes a favorisé son engagement productif dans les activités.

Il est primordial que les occasions de réinvestissement se répètent, dans différentes situations et avec différentes personnes, afin de décontextualiser les apprentissages. Les parents et les adultes qui entourent les élèves ont ici un rôle prépondérant dans l'acquisition de ces apprentissages. Il est en effet nécessaire que l'élève retravaille ces compétences régulièrement. La co-éducation et l'interprofessionnalisation permettent de vérifier ces progrès grâce aux échanges fréquents.

¹⁶ Collectif, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA*, L'Harmattan, 2004.

3. Démarche réflexive de la pédagogie de projet pour développer les habiletés sociales : les apports pour les élèves

« La modification fondamentale amenée par la pédagogie de projet réside dans le travail effectué avec les élèves. Il s'agit de proposer des activités qui les amènent à se poser des questions non seulement sur les contenus d'apprentissage, mais également sur les procédures mises en œuvre pour les acquérir, ce qui, en langage savant, est appelé activités métacognitives.

Behrens, 2008¹⁷

La pédagogie de projet a donné l'occasion aux élèves du dispositif ULIS en général, et aux trois élèves présentés dans ce travail en particulier, de s'extraire d'une certaine focalisation qu'ils pouvaient avoir sur les apprentissages et des difficultés rencontrées au quotidien. Elle a amené, il est certain, pour une grande majorité, un plaisir supplémentaire qui a, par exemple, donné l'envie à Jacques de s'impliquer dans les apprentissages de manière parfois détournée. L'impression de travailler avec les autres, de faire partie d'un groupe, soudé, qui affronte les difficultés ensemble répond à des besoins essentiels pour Simon et Cloé. Il n'y a jamais eu de heurts, de propos déplacés dans la salle du dispositif, grâce aux différentes adaptations individuelles mises en place pour chacun des élèves. De même, les comportements peu adéquats en classe de référence sont de moins en moins présents. Le travail sur les habiletés sociales s'est effectué simplement, naturellement. A chaque séance, il a été essentiel de faire prendre conscience aux élèves que toutes les compétences disciplinaires ou transversales pouvaient être transférables. Jacques, pour qui il est important de faire des ponts entre les connaissances et de décontextualiser les acquisitions, s'est souvent montré surpris de l'étendue de ses compétences. La réussite des projets-élèves passent également par l'image que leur renvoient les acteurs de l'établissement les entourant, comme le met en exergue le tableau n°4.

¹⁷ Matthis BEHRENS in Ouvrage collectif, *Pédagogie de projet : Mieux enseigner est toujours possible*. LEP, 2008.

Tableau n°4

GRILLE D'OBSERVATION DE LA PÉDAGOGIE DU PROJET – ÉLÈVES			
D'après Michel HUBER, <i>Apprendre en projets</i> , 2020			
Image de soi et rapports sociaux	Cloé	Jacques	Simon
1 ^{er} miroir : Soi-même	« Maintenant, j'aime bien venir un peu plus en cours, je sais qu'on va faire des trucs bien, qu'on va bouger et rencontrer plein de gens »	« Je comprends que finalement je sais faire plein de trucs et en plus, on rencontre pleins de personnes »	« Moi, je trouve ça bien, j'arrive à faire des leçons que je n'arrivais pas à faire avant. J'aime bien en ULIS parce qu'on n'est pas beaucoup. »
2 nd miroir : La professeure des projets	« Elle dit qu'elle est fière de nous. »	« Elle est cool. On bouge toujours. Il se passe tout le temps quelque chose. »	« Madame Carpentier veut que nous apprenions bien pour notre vie future »
3 ^{ème} miroir : Les autres professeurs de la classe	« C'est compliqué. Ils ne comprennent pas toujours pourquoi ça va en salle ULIS et pas dans leurs cours »	« La prof de maths était étonnée que j'arrive à faire plein de choses qu'avant je n'arrivais pas à faire. »	« Je ne leur parle pas beaucoup. »
4 ^{ème} miroir : Les autres élèves de la classe de référence	« Pendant les heures du midi, il y a toujours plein d'élèves dans la salle ULIS pour voir ce que l'on fait »	« Ils sont jaloux. Matthieu veut toujours venir avec moi en cours. »	« Ils veulent toujours venir avec nous parce qu'ils savent qu'on va faire des choses intéressantes »
5 ^{ème} miroir : Les autres élèves du lycée	« Je ne suis pas toujours bien avec eux mais ça va mieux »	« On a rencontré beaucoup d'élèves et du coup, ils nous regardent autrement »	« Je ne leur parle pas mais parfois ils me disent bonjour et me demandent si je vais bien. »
6 ^{ème} miroir : Les adultes de l'établissement	« Je trouve que les adultes me regardent moins méchamment. Ils me respectent maintenant. »	« Maintenant je dis bonjour à tout le monde. Et je trouve qu'on nous regarde plus comme avant »	« J'aime bien leur parler. Ils m'écoutent. »
7 ^{ème} miroir : Les publics extérieurs	« Ça va. Je leur parle un peu. »	« La dernière fois, la classe d'ASSP est venue et j'étais tout seul avec la prof. j'ai réussi à expliquer ce qu'on faisait dans la salle ULIS »	« J'ai moins peur, les éducatrices et ma maman ont vu que j'avais beaucoup changé. Je suis moins renfermé »

L'image renvoyée par les adultes de l'établissement et les publics extérieurs a une place particulière, plus institutionnelle, plus officielle. Elle semble conférer aux élèves une toute nouvelle aura et leur attribuer une image d'adulte qu'ils apprécient de percevoir dans les regards des acteurs et partenaires.

Il est aisé de remarquer les élèves prendre conscience de l'évolution de leur crédibilité devant les différents acteurs.

La pédagogie en projet au sein du dispositif ULIS a en outre permis le développement de la fréquentation d'autres lieux ou espaces que ceux des salles de classe, que ce soit à

l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement et la modification des échanges entre les différentes personnes. De plus, ces interventions me semblent salvatrices et enrichissantes car elles permettent de briser la relation duale, professeure-élève, en introduisant une tierce-personne et, ainsi, casser la monotonie inhérente à une séance dans une même salle. Les personnes et lieux fréquentés n'étaient pas forcément connus des élèves ; cela leur a permis de mieux comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire, de s'éloigner des individus qu'ils côtoient au quotidien, professeurs et surveillants. D'autre part, ces échanges leur ont permis d'écouter, questionner les intervenants, de présenter, exposer et argumenter leurs requêtes et choix. Ainsi, pour chacun des projets, il a été essentiel pour eux de s'adapter aux différents interlocuteurs, de travailler leurs habilités sociales. Ces personnes-ressources, qu'ils furent responsables de cantines scolaires, entraîneur de club de foot ou géodrilologue, ont chacun, sans s'en rendre compte peut-être, contribué à élargir l'horizon des élèves, leur ouvrir de nouvelles voies personnelles ou professionnelles.

De plus, la répétitivité des échanges a banalisé la prise de risque. Simon, qui, au départ, refusait catégoriquement de parler, a été mis en confiance par le travail effectué en amont. Pour mesurer ces progrès en compétences orales, j'ai eu le souhait, dès le début de l'année, de créer une grille d'évaluation

Tableau récapitulatif des évaluations de compétences orales								
Elève concerné : Simon HOGUET								
Date : 24/02/22	Items évalués							
	Attitude durant les prises de parole		Qualité de la prise de parole		Qualité des phrases		Vocabulaire utilisé	
	AE	EP	AE	EP	AE	EP	AE	EP
Points d'appui	Mon langage est toujours respectueux et adapté à l'exercice. Mes phrases sont plus longues et de plus en plus complexes. De véritables efforts sont fournis.							
Points à consolider	Mon attitude est plus adaptée aux prises de paroles mais il faut maintenant que je regarde l'interlocuteur. La situation est encore inconfortable pour moi et cela se ressent. Je dois parler plus fort pour être parfaitement entendu et compris.							

Fig.7

trimestrielle afin de permettre aux élèves de s'auto-évaluer dans un premier temps, puis de profiter d'un temps d'échange avec moi pour établir les points d'appui et les points à consolider pour la prochaine évaluation.

Conclusion

La formation pour la certification CAPPEI a, de façon profonde, modifié ma vision de l'enseignement. Jamais plus je ne pourrai enseigner de la même façon qu'avant. Mon prisme a évolué, s'est déformé pour mieux se reformer par la suite. En prenant la fonction de coordinatrice au sein du dispositif ULIS cette année, j'ai rapidement eu conscience qu'il était nécessaire que ma pratique professionnelle se métamorphose pour répondre le plus finement aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves.

S'il est essentiel pour nos élèves à besoins éducatifs particuliers de développer leurs habilités sociales, encore faut-il trouver une démarche à laquelle ils vont adhérer. La pédagogie de projet est une réponse possible. Elle n'efface en aucun cas les difficultés auxquelles ils devront faire face, mais peut-être leur donnera-t-elle l'envie de s'y confronter.

Cette pratique pédagogique propose une offre pléthorique de réponses et de moyens pour s'adapter au plus près aux besoins singuliers de chacun. Chaque élève, en observant, investiguant, se trompant, va donner du sens à ses apprentissages et sera responsabilisé face à l'objectif. Il va devenir la pierre angulaire de ses propres savoirs factuels, théoriques et d'action. Le postulat de départ était de permettre à dix élèves, et plus particulièrement à trois d'entre eux, de développer leurs habilités sociales, essentielles dans leur vie personnelle et professionnelle. Cloé n'est plus considérée comme une élève décrocheuse, elle vient plus régulièrement en cours et s'intègre de mieux en mieux au groupe classe, Jacques est partie prenante dans les apprentissages et dans les différentes séances mises en œuvre. Il attend avec impatience le prochain cours et s'étonne de ses progrès réalisés dans les matières dans lesquelles il est parvenu à transférer ses compétences acquises lors des séances en regroupement. Simon, quant à lui, ose prendre la parole et met en avant ses savoirs au service de ses camarades. Il a même reçu les félicitations lors du conseil de classe du deuxième trimestre. Son entourage familial, les autres adultes du lycée et les éducatrices du SESSAD ont constaté une réelle évolution et son avenir s'avère moins ombragé. Le milieu protégé ne sera, s'il continue dans cette voie, non plus une fin en soi mais seulement un passage.

Les jeunes qui m'ont été confiés ont, tous, fourni des efforts colossaux. Ils ont travaillé seul, en binôme, en groupe, ont expérimenté sans relâche, résolu des situations-problèmes, géré leur appréhension en parlant à tout type de public. Après une année de labeur salvateur, je pense qu'ils ont grandi et partent, pour certains, vers d'autres horizons, fiers de ce qu'ils ont appris et accompli et peut-être plus armés aussi pour la vie future.

Références théoriques

BAGHDADLI Amaria, BRISOT-DUBOIS Judith, *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*. Masson, 2011.

BEHRENS Matthis in Ouvrage collectif, *Pédagogie de projet : Mieux enseigner est toujours possible*. LEP, 2008.

BLACHE Chantal, « Aider à l'acquisition de l'autonomie » in Bruno EGRON, *Scolariser des élèves handicapés mentaux ou psychiques*, SCÉRÉN CRDP Nord-Pas de Calais, 2010.

Centre for Innovations in Education, Teaching Social Skills. www.cise.missouri.edu, 2005.

Collectif, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA*, L'Harmattan, 2004.

DECI Edward et RYAN Richard, *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002.

FALLOURD Nathalie, MADIEU Emmanuel, *Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales, Enfants et adolescents avec troubles relationnels*, Dunod, 2017.

GENDRON Martin et CHABOT Marie-Hélène, *Habiletés sociales 101 et 102*, Présentation dans le cadre du 2e congrès biennal du CQJDC, octobre 2008, Université de Laval, Québec.

HUBER Michel, *Apprendre en projets. La pédagogie du projet élève*, 3^{ème} édition, Chronique Sociale, 2020

Inserm. Déficiences intellectuelles. Montrouge : EDP Sciences, 2016.

JUHEL Jean-Charles, *La personne ayant une déficience intellectuelle : découvrir, comprendre, intervenir*. Lyon : Chronique sociale, 2012.

PERRENOUD Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, 1999.

WALLON Henri, *De l'acte à la pensée*, Editions Flammarion, 1942.

WEINER Bernard, *A theory of motivation for some classroom experiences*. Journal of Educational Psychology, 1979.

Épreuve 3 : Action de personne – ressource

Problématique

Comment accompagner et guider au mieux les accompagnants d'élèves en situation de handicap dans la prise en charge des élèves porteurs du trouble du spectre autistique ou des élèves présentant un trouble du développement intellectuel avec les troubles du spectre autistique en comorbidité ?

Public cible

Public désigné : les cinq accompagnantes d'élèves en situation de handicap du lycée JAN LAVEZZARI de BERCK SUR MER

Objectifs de l'action

- Sensibiliser les AESH aux besoins des élèves, en prenant appui sur leurs conceptions initiales. L'objectif est de familiariser les AESH avec les connaissances complémentaires nécessaires pour leur permettre d'anticiper et d'agir, en classe, aux côtés des élèves.
- Reconnaître la qualité et la complémentarité des divers accompagnants d'élèves en situation de handicap. L'AESH et l'enseignant entretiennent des liens d'interdépendance et se doivent de reconnaître réciproquement leur même valeur et leur même capacité à soutenir l'élève dont ils ont la charge.
- Développer l'interprofessionnalisation avec les Établissements et Services Médico-Sociaux afin d'enrichir la pratique de chacun des partenaires vers un objectif commun et central : les progrès et l'épanouissement de l'élève. Cette action de sensibilisation se fera en coopération avec Madame VASSEUR, éducatrice du SESSAD Peter Pan de Campagne les Hesdin.