

## SOMMAIRE

### INTRODUCTION :.....

### 1 RELIRE LA RÉALITÉ D'ADOLESCENTS EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE : ..... 2

|       |                                             |    |
|-------|---------------------------------------------|----|
| 1.1   | LA SEGPA DU COLLÈGE CLEMENCEAU DE CERIZAY : | 2  |
| 1.2   | DE RÉELLES DIFFICULTÉS :                    | 2  |
| 1.3   | QUELLE PÉDAGOGIE METTRE EN PLACE :          | 3  |
| 1.3.1 | Les textes officiels :                      | 3  |
| 1.3.2 | Eclairage didactique :                      | 5  |
| 1.3.3 | Redonner du sens aux apprentissages :       | 9  |
| 1.3.4 | Approche sociocognitive :                   | 11 |
| 1.3.5 | Point de vue psychologique :                | 13 |
| 1.3.6 | Angle affectif :                            | 15 |
| 1.3.7 | Versant socioculturel :                     | 15 |

### 2 CADRE GÉNÉRAL DE L'ACTION :.....

|       |                                                                       |    |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1   | POINT DE DÉPART :                                                     | 17 |
| 2.2   | PLANIFICATION :                                                       | 18 |
| 2.2.1 | Conditions nécessaires – Contrat didactique :                         | 18 |
| 2.2.2 | Intentions - Objectifs généraux:                                      | 19 |
| 2.3   | PRÉ PROJET :                                                          | 20 |
| 2.3.1 | Les représentations des élèves :                                      | 20 |
| 2.3.2 | Mise en relation des représentations avec les évaluations initiales : | 20 |
| 2.4   | DÉROULEMENT DU PROJET D'ACTIVITÉS :                                   | 21 |
| 2.4.1 | Programmation :                                                       | 22 |
| 2.4.2 | Exemple de séquence de travail sur la structure du texte :            | 25 |
| 2.4.3 | Exemple d'une séance de travail sur le classement de textes :         | 26 |
| 2.4.4 | Exemple de mise en évidence de difficultés spécifiques :              | 26 |
| 2.5   | ANALYSE GÉNÉRALE DE CES QUELQUES SÉQUENCES :                          | 28 |
| 2.5.1 | Analyse sur le plan de l'expression orale :                           | 28 |
| 2.5.2 | Sur le plan de l'écoute :                                             | 28 |
| 2.5.3 | Sur le plan de la lecture :                                           | 29 |
| 2.6   | EVALUATION FINALE :                                                   | 30 |
| 2.7   | PROLONGEMENTS ENVISAGEABLES :                                         | 30 |
| 2.7.1 | Les itinéraires de découverte :                                       | 30 |
| 2.7.2 | Un projet possible : la classe à projet artistique et culturel :      | 30 |

### CONCLUSION :.....

### TEXTES OFFICIELS.....

### BIBLIOGRAPHIE .....

### ANNEXES

## Introduction :

Arriver dans la SEGPA<sup>1</sup> d'un Collège et avoir à faire cours, à mi-temps, à trois groupes de seize élèves de niveaux 6ème et 5ème mélangés en histoire, géographie, éducation civique pour deux heures hebdomadaires et en français pour deux autres heures peut sembler relever du défi pour un enseignant du primaire non spécialisé.

Le travail effectué sur les représentations des élèves au sujet de chacune de ces matières amène rapidement à un triple constat : celui de l'expression des adolescents concernés, tant orale qu'écrite, celui de la motivation et celui de la discipline<sup>2</sup>. Essayer de comprendre ce qui se cache derrière ces nombreuses difficultés, les analyser en profondeur tout en donnant à l'élève l'occasion d'en prendre conscience et l'amener à trouver des solutions pour y remédier s'avère être difficile, surtout quand situations de crise et urgence vont de pair.

Quand l'opportunité d'orienter son travail à partir de propositions d'élèves se présente<sup>3</sup>, il devient possible d'espérer que l'élaboration d'une progression à partir d'une telle proposition amènera la motivation nécessaire à une dynamique d'apprentissage de la langue, avec développement des capacités dans ce domaine et amélioration des performances communicatives.

Le travail autour de la "chanson francophone" utilisée comme médium pour permettre aux élèves de pratiquer la langue avec plaisir s'inscrit dans une démarche volontairement pragmatique.

Ce thème donne de nombreuses possibilités d'échanges, permet de proposer de multiples activités et peut amener à une approche transdisciplinaire efficace et signifiante pour nos jeunes en rupture avec le système scolaire. Il devrait permettre de lever les inhibitions constatées face à l'expression, d'amener ces élèves à entrer dans le double système de la communication, orale et écrite, de réduire l'écart existant entre ces adolescents de SEGPA et l'image qu'ils ont de leur enseignant, autoriser un travail sur et dans le respect de tous et de chacun et donner l'occasion d'élaborer des projets de travail en commun.

---

<sup>1</sup> Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

<sup>2</sup> Voir annexes 1 et 2 sur la géographie et l'histoire. L'annexe 3 propose un exemple de réponse caractéristique à la question : « Avez-vous des projets? »

<sup>3</sup> Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 plaçant l'élève au cœur du système scolaire

# **1 Relire la réalité d'adolescents en difficulté scolaire :**

## **1.1 La SEGPA du collège Clemenceau de CERIZAY :**

La SEGPA du collège G. Clemenceau de CERIZAY se trouve en milieu rural et couvre un secteur géographique important. Il est intéressant de constater que depuis 1983, Cerizay se trouve en ZEP<sup>4</sup>. Ceci est révélateur du milieu dans lequel s'inscrivent le collège Clemenceau et les établissements autour. Ce milieu n'est qu'en apparence rural car il est en réalité semblable aux milieux urbanisés plus connus, l'origine socioculturelle de la grande majorité de nos élèves<sup>5</sup> étant pratiquement en totalité ouvrière, défavorisée et le comportement de nos jeunes tendant à s'assimiler à celui depuis longtemps constaté dans les banlieues de nos grandes villes.

Cette année, le total des élèves s'élève à 57 dont 35 garçons et 22 filles. Sur 52 familles, 7 sont sans activité professionnelle. Ces familles sont défavorisées et souvent nomades sédentarisés ou de populations très modestes arrivant du Nord ou de la Région Parisienne. Dans 29 familles, un seul des parents exerce une profession. Dix familles sont monoparentales dont la moitié par suite du décès du père. Trois familles sont reconstituées. Deux familles sont des familles d'accueil. Une élève est déjà mère de famille.

Que ce soit sur le plan des locaux, sur celui des activités communes pratiquées par l'ensemble des collégiens ou sur celui de la communication entre les enseignants, on peut considérer que la SEGPA de CERIZAY fait partie intégrante du collège auquel elle est rattachée même si quelques efforts peuvent encore être envisagés de part et d'autre.

## **1.2 De réelles difficultés :**

Connaître l'adolescent et savoir à quel public on s'adresse en EGPA<sup>6</sup> ne suffit pas si cette connaissance s'inscrit dans une simple perspective empathique. Seule, l'analyse fine de leurs difficultés particulières peut permettre à l'enseignant de faire évoluer sa propre pratique dans des dimensions de médiation aux savoirs et d'individualisation pour une remédiation effective.

Des outils tels que l'évaluation à la fin du cycle 3 ou l'évaluation à l'entrée en 6<sup>ème</sup> peuvent s'avérer plus utiles encore dans cet enseignement spécialisé.<sup>7</sup> Les difficultés profondes constatées en français, particulièrement en expression, expliquent que les

---

<sup>4</sup> Zone d'Education Prioritaire

<sup>5</sup> Voir tableau du Rectorat en annexe 4

<sup>6</sup> Enseignement Général et Professionnel Adapté

<sup>7</sup> Voir l'étude présentée au paragraphe 1.3.2

adolescents de SEGPA n'ont que très peu confiance en eux et limitent bien souvent leur action, se sentant incapables dans trop de champs disciplinaires différents. La grossièreté, l'agressivité, et de nombreux autres problèmes comportementaux qui en découlent, semblent être l'apanage inévitable de la majorité de ces élèves et cachent l'inhibition des autres. Or, en instaurant un dialogue authentique avec eux on peut percevoir leur fragilité et leur besoin de communiquer, ce qu'ils ont beaucoup de mal à faire tant ils se retrouvent bloqués par leur « incompétence » langagière.

Il est nécessaire de leur permettre de restaurer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de trouver des voies qui soient favorables à l'acquisition d'acquis pré professionnels et à une insertion sociale en harmonie avec leur personnalité.<sup>8</sup> C'est en rétablissant des règles de vie en communauté et en donnant des possibilités de s'exprimer spontanément sur des sujets qui touchent ces élèves qu'il deviendra possible de remédier à ces difficultés. Ce sera le but premier du travail présenté dans ce mémoire.

### **1.3 *Quelle pédagogie mettre en place :***

La nécessité de s'interroger sur ce qui sous-tend les attitudes négatives de nos élèves s'impose à tout enseignant spécialisé. Que ce soient les difficultés socioprofessionnelles des parents de ces élèves, des déchirements familiaux, une culture et/ou un système de valeurs différents de ceux proposés par les apprentissages scolaires, le rejet du système établi, le manque de confiance dans les finalités de la scolarité, ou plus simplement de réelles difficultés d'apprentissage, d'ordre purement cognitif non induites par les raisons précédemment évoquées, le problème se pose de trouver comment amener l'adolescent à pratiquer avec plaisir des activités qui lui permettront une construction personnelle performante, dans une dynamique d'apprentissage de l'expression et de la compréhension, et, comment lui apprendre à réinvestir les compétences acquises alors par un transfert efficace en toute situation de la vie.

C'est dans cette optique qu'ont été pratiquées les quelques séquences d'activités développées dans la deuxième partie.

#### **1.3.1 Les textes officiels :**

Au sein du collège, la SEGPA vise à permettre aux élèves de construire leur projet personnel, en prenant en compte les compétences qu'ils sont effectivement susceptibles de

---

<sup>8</sup> Circulaires de 1996 sur la rénovation des EGPA et de 1998 sur les orientations pédagogiques en EGPA

mobiliser, et constitue également un lieu d'apprentissage de la vie en société. Voilà pourquoi il sera demandé aux élèves de choisir un texte qui leur parle, à savoir le texte d'une chanson, ainsi que de respecter le choix fait par chacun.

La note de service n°98-128<sup>9</sup> rappelle que les référentiels de la formation spécialisée des enseignants spécialisés des SEGPA, intègrent les programmes du collège<sup>10</sup>. L'adaptation des enseignements doit passer par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, l'ajustement des méthodes pédagogiques et des approches didactiques, la modification des contextes et des conditions où les apprentissages sont proposés. Face aux difficultés récurrentes des élèves, des techniques et des démarches de remédiation diverses doivent être utilisées en veillant à ce qu'elles s'articulent avec une réflexion pédagogique d'ensemble, prenant en compte la didactique des disciplines. Nous essayerons de montrer par quelques exemples comment ceci peut être effectué à partir du matériau collecté (textes choisis par les élèves) et en fonction des difficultés spécifiques rencontrées par nos élèves.

Une des missions essentielles des enseignants consiste à s'attacher à développer avec leurs élèves des relations de confiance, fondées sur la connaissance de chacun, dans un climat de respect réciproque entre adultes et jeunes pour que les élèves puissent comprendre les attentes des enseignants sur le plan de la discipline et sur celui du travail et qu'ils trouvent chez ceux qui les encadrent de véritables interlocuteurs à la fois constants dans leurs exigences et disponibles pour les écouter et les aider à s'exprimer. Le choix du thème de la chanson, très porteur pour la plupart des adolescents, a été retenu dans ce but.<sup>11</sup>

Le développement cognitif et la formation de la personnalité de l'élève sont aussi favorisés par la confrontation de points de vue, l'attention portée à l'écoute réciproque et à la qualité des échanges. La programmation présentée dans le paragraphe 2.4.1 met largement l'accent sur ces différents points. C'est aussi pourquoi elle se prétend efficace dans une perspective à long terme car une fois installés de tels processus d'expression et d'écoute réciproque, elle doit aider à la résolution des problèmes de discipline évoqués dans l'introduction.

Pour l'enseignement des disciplines et plus particulièrement celui du français, la maîtrise des discours, entendus comme mises en pratique du langage dans des actes de communication à l'écrit ou à l'oral, doit constituer l'objet autour duquel s'organisent les activités d'apprentissage. Sachant les difficultés généralement rencontrées à l'écrit par les

---

<sup>9</sup> Note de service sur la mise en œuvre de la rénovation des EGPA dans le second degré

<sup>10</sup> Voir en annexe 5 les capacités évaluées au CFG, Certificat Général de Formation

<sup>11</sup> Voir le paragraphe 1.3.7 sur l'impact de la chanson dans notre société

élèves de SEGPA, l'oral, surtout en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>, doit être particulièrement privilégié au travers de l'écoute, du dialogue, des reformulations. Dans le cadre des enseignements adaptés, comme dans celui de tout enseignement du français au collège, les enjeux sont de :

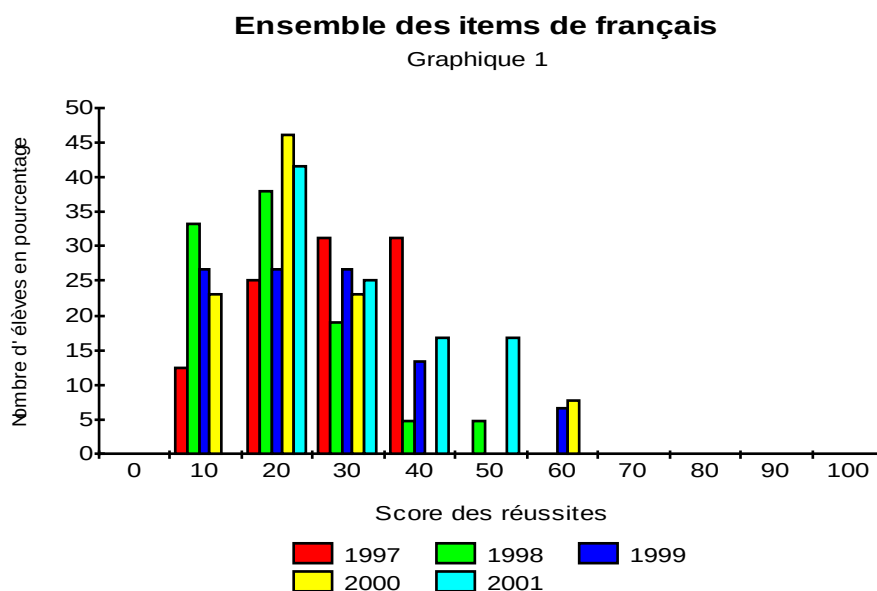
- rendre l'élève capable de comprendre et de s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit, en priorité dans des situations de la vie courante et à partir de documents en relation avec son expérience personnelle, sociale et scolaire.
- lui fournir les éléments essentiels d'une culture commune, en ayant pour souci de lui proposer des supports qui éveillent son intérêt et sa curiosité.

Pour de nombreux élèves des EGPA, l'enseignement tardif de la lecture est un enjeu essentiel. Il est une des conditions de la réussite de l'élève dans son parcours de formation mais aussi de son insertion sociale. Nous essayerons de montrer comment les activités menées ont pu favoriser l'acquisition de compétences au niveau de l'oral en particulier.

### 1.3.2 Eclairage didactique :

La circulaire n°96-167 <sup>12</sup> rappelle que les élèves orientés en EGPA ne maîtrisent pas toutes les compétences attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et qu'ils présentent a fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition des compétences prévues à l'issue du cycle des approfondissements.

L'étude qui suit compare sur cinq ans les résultats à l'évaluation nationale d'entrée en 6<sup>ème</sup> de nos élèves et montre à quel point les scores de réussite en français sont particulièrement faibles pour les élèves de la SEGPA de Cerizay.



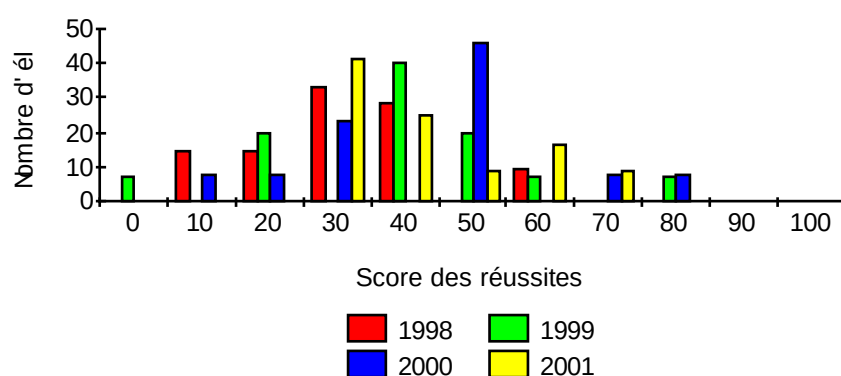
<sup>12</sup> Circulaire sur les EGPA dans le second degré

Le graphique 1 confirme ce qui a été établi dans leur scolarité antérieure et est à l'origine de leur orientation en EGPA. Très inférieurs à la moyenne nationale, ces résultats sont particulièrement concentrés dans la tranche 10 à 40 % de réussite avec une répartition sensiblement équivalente autour de la tranche 20 à 30 %. Le fait que notre SEGPA soit située en ZEP explique-t-il les scores particulièrement faibles que nous constatons sur les quatre premières années ? Il serait intéressant d'effectuer cette étude sur les mêmes années et les SEGPA alentour pour en avoir confirmation.

Les graphiques 2, 3 et 4 étudient les différents champs de compétences travaillées en français, sur 4 ans.

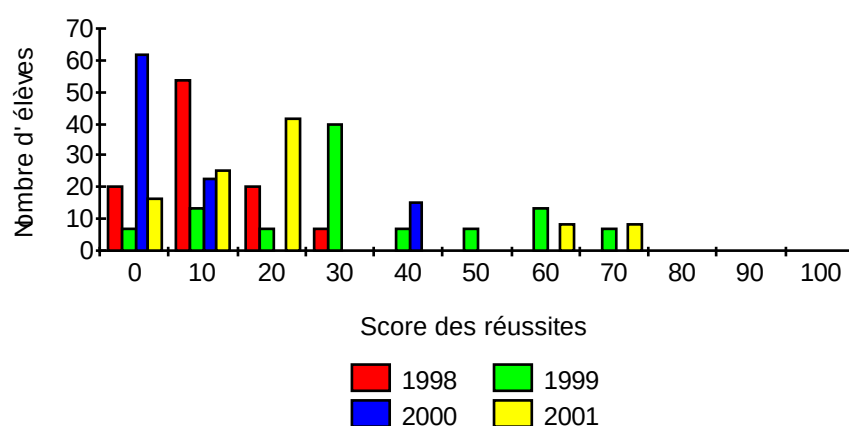
### Compréhension - Champ F1

Graphique 2



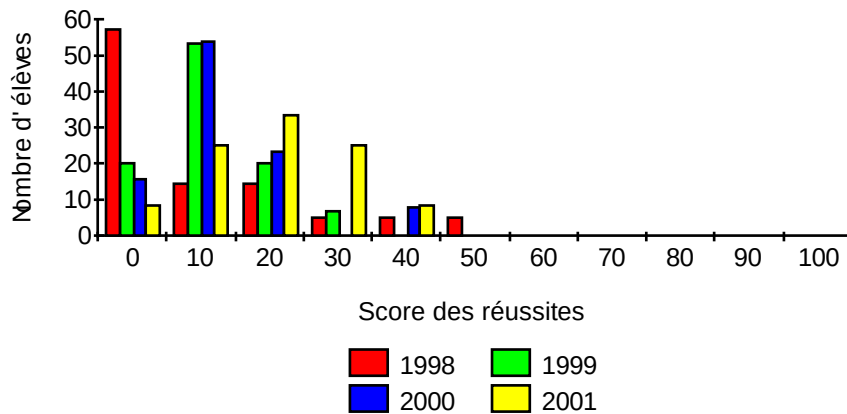
### Production de textes - Champ F2

Graphique 3



## Connaissance, maîtrise du code - Champ

Graphique 4



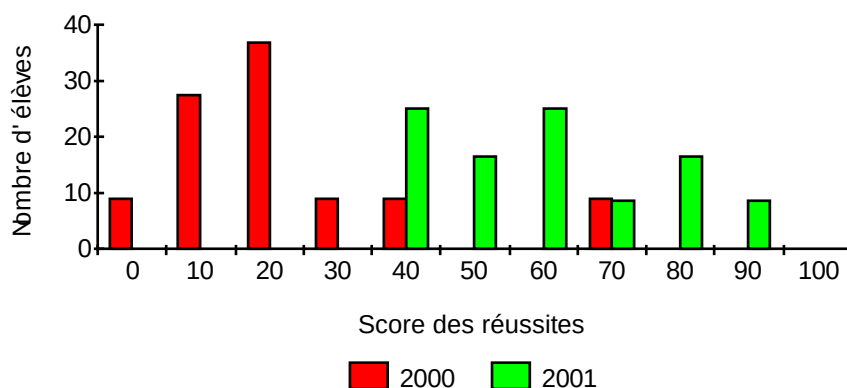
Ils montrent une répartition relativement homogène pour ce qui concerne le champ de la compréhension avec des scores qui, bien que faibles, se situent dans leur majorité dans la tranche de 30 à 40 % de réussite. L'écart important entre les scores les plus faibles et les scores les meilleurs est révélateur de la grande hétérogénéité de notre public.

Par contre, l'observation des graphiques 3 et 4 révèle un ensemble de scores très faibles dans les domaines de la connaissance, maîtrise du code et dans celui de la production de texte. Il apparaît donc indispensable d'agir dans ces domaines.

Le graphique 5 qui traite pour l'année 2000 des compétences de base outils de la langue pour lire et en 2001 des compétences de base en lecture, permet de constater des profils de classe totalement différents.

## Compétences de base

Graphique 5

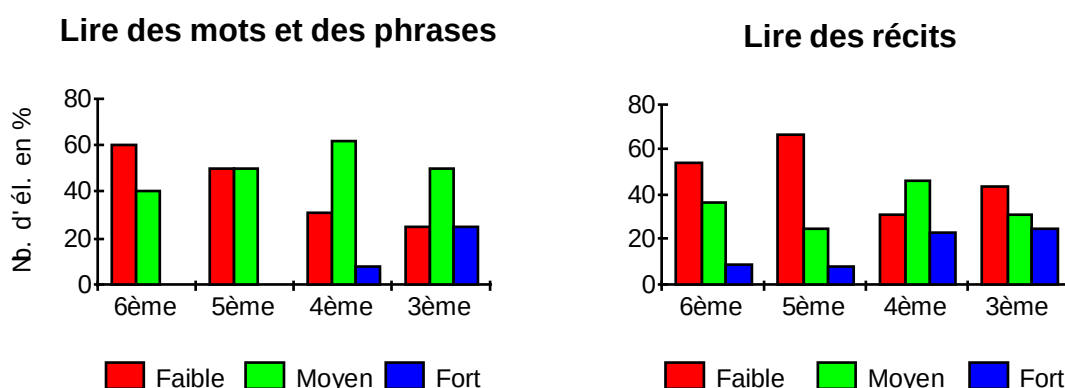


Pour l'année 2000, il sera nécessaire de retravailler les compétences de base dans le domaine outils de la langue alors que pour l'année 2001, on pourra s'attacher davantage à un travail axé sur des compétences approfondies et remarquables. Ce graphique confirme les



données actuelles de la psychologie cognitive de la lecture puisque l'on remarque que la classe 2001 qui obtient les meilleurs résultats sur l'ensemble des items en français et dans le champ de la compréhension est également celle qui possède une bonne maîtrise pour les compétences de base en lecture.

L'analyse précédente a été complétée par les évaluations de « L'atelier de lecture ». Dans cet ouvrage<sup>13</sup>, mis au point par l'équipe de Bentolila qui a construit l'outil « Evalire », utilisé en milieu pénitentiaire, 4 grands champs d'investigation dans le domaine de la lecture sont distingués : « Lire des mots et des phrases », « Lire des récits », « Lire des textes documentaires » et « Traiter des informations ». Nous avons conservé pour notre étude les évaluations traitant des deux premiers domaines. Effectuées cette année dans notre SEGPA, elles montrent aujourd'hui le profil de l'ensemble de nos élèves sur les 4 classes d'âge.



Nous pouvons faire plusieurs constatations :

- absence ou nombre très limité d'apprenants forts en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup> dans les 2 champs
- nombre encore trop important d'élèves en difficulté persistante, en 4<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>
- l'évolution positive des résultats semble être plus marquée pour le premier champ observé que pour le deuxième
- la longueur des textes proposés à l'étude pour le deuxième champ (environ une page de format A4) effraie les élèves.

La mise en relation de ces observations avec le rapport de Roland Goigoux<sup>14</sup> est signifiante. Ainsi, Jean-Paul de Gaudemar<sup>15</sup> énonce dans la préface de ce rapport que : « Si les élèves se perfectionnent en lecture au cours de leur scolarité adaptée, ils disposent d'une marge de progrès qui n'est pas encore totalement exploitée. (...) La contribution de l'étude doit aider

<sup>13</sup> Jean-Paul Bourbigot, Eric Brachet, Jean Mesnager (2000), *L'atelier de lecture CM2 Cycle 3*

<sup>14</sup> Roland Goigoux (1998), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*

<sup>15</sup> Directeur de l'Enseignement Scolaire

les EGPA à conduire la rénovation vers davantage de réussite scolaire mais elle est aussi de nature à faire évoluer l'approche pédagogique des conditions d'apprentissage de la lecture. »

Ces constatations nous incitent à réfléchir sur la mise en place de situations qui favorisent l'exploitation optimale par l'élève de ses potentialités. Nous montrerons comment ce qui s'est mis en place avec les élèves peut y contribuer par l'appropriation de textes bien plus longs que ceux pris en exemple ci-dessus.

### **1.3.3 Redonner du sens aux apprentissages :**

Donner du sens aux apprentissages peut s'effectuer en reliant les diverses disciplines par des activités tournant autour d'un même thème ou d'un projet commun. Ainsi, les textes officiels concernant le collège avec les parcours diversifiés dans un passé récent et la mise en place des itinéraires de découverte dans un futur proche vont dans ce sens, visant à redonner une unité signifiante aux apprentissages dispensés dans le secondaire. Nous ne développerons pas cet aspect dans ce mémoire mais nous proposons quelques exemples des liens qui ont pu être faits lors de notre précédente expérience.<sup>16</sup>

#### **- Redonner du sens à l'écoute :**

Les interactions verbales constituent une composante essentielle de l'enseignement.

L'élève se trouve la plupart du temps plongé dans une situation d'écoute où il lui est demandé d'appréhender des instructions ou conseils verbaux en provenance de l'enseignant ainsi que des questions ou réponses orales formulées par ses camarades. Dans ce contexte, l'audition revêt de toute évidence une importance fondamentale, peut-être même supérieure à celle de la vision. Même si, à ce jour, l'influence exacte des facultés auditives des enfants sur leurs performances demeure méconnue, donner à l'élève la possibilité de prendre conscience de la nécessaire bonne qualité de l'écoute pour la construction de ses apprentissages et pour l'amélioration de ses performances dans ce domaine semble indispensable. C'est l'objectif premier de la séquence 2 présentée dans la deuxième partie.<sup>17</sup>

#### **- Redonner du sens à l'expression orale :**

L'entrée dans tous les programmes actuels de l'oral comme objet d'enseignement et les nombreux ouvrages publiés ces dernières années à ce propos ne laissent aucun doute quant à l'absolue nécessité de cet apprentissage, indispensable à celui de l'écrit. « Enseigner l'oral ? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent. (...) Pour apprendre à parler, il faut :

---

<sup>16</sup> Voir les annexes 12 à 17

<sup>17</sup> Voir le tableau récapitulatif de séquences présenté p. 23

automatiser des savoir-faire de base, connaître le fonctionnement de la langue, communiquer, analyser la communication. »<sup>18</sup>

L'utilisation de l'oral dans la construction des savoirs et de la personnalité n'est plus à démontrer non plus. « La parole et l'écoute sont des actes que l'élève devra affronter au quotidien, de son plus jeune âge à l'âge adulte. (...) L'oral est une méthode active pour construire un savoir mais aussi pour construire sa personnalité. (...) Or il n'existe pas de méthode toute faite pour apprendre à s'exprimer oralement : il faut simplement prendre confiance en soi, apprivoiser ses faiblesses. Conduire l'élève à s'exprimer efficacement en toutes circonstances c'est l'amener à imposer sa présence, à défendre ses idées, à exister tout simplement.»<sup>19</sup> C'est ce à quoi nous tenterons aussi d'amener nos élèves dans la séquence 2.

Notre mission d'insertion étant fortement prégnante en SEGPA, il faut absolument donner à l'élève la possibilité de s'exprimer et de développer ses compétences à l'oral, qui nous l'avons vu précédemment sont soit totalement inhibées soit totalement incontrôlées.

« Si l'on se tourne vers la voie sociale, professionnelle ou non, l'importance de l'oral apparaît incontestable. Or, prendre la parole et savoir donner son avis ou argumenter pour faire prendre une décision n'est pas donné à tout le monde. Si, dans une démocratie, chacun a le droit à la parole, ce droit n'est effectif que pour ceux qui savent la prendre et la tenir. »<sup>20</sup>

Le rapport entre la parole et la culture, pas plus que les nombreuses articulations possibles des dire/lire, lire/écrire, lire/dire/parler, parler/écrire... n'étant à rappeler, il faut permettre l'expression de tous et la rendre efficace. C'est dans ce but que les élèves seront amenés à animer des débats d'opinion, à argumenter sur leurs choix, à vivre la relation de parole dans le cadre d'une expression sereine, réfléchie et concertée, le débat et l'argumentation étant utilisés tant comme objectif d'apprentissage que comme outil et support d'enseignement.

Les réponses de la psychologie sociale et des didacticiens des disciplines ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations.<sup>21</sup> L'interaction verbale (*Jérôme Bruner*), le conflit sociocognitif (*Jean Piaget*), la coopération interactive en communication (*Lev Vygotski*) facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt des moments de débat qui seront mis en place. « Certains parlent de « démocratie au cœur de l'acte d'apprendre ». Il s'agit de

---

<sup>18</sup> Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (2000), p.11 et p.16-17, *Pour un enseignement de l'oral*

<sup>19</sup> Aude Plaquette (2000), *L'expression orale*

<sup>20</sup> Evelyne Charmeux (1998), p.8, *Apprendre la parole*

<sup>21</sup> Voir à ce propos les représentations des élèves au sujet des disciplines en annexes 1, 2 et 9

« socialiser », par la mise en commun confrontée, des idées et des hypothèses émises sur un problème posé dans un cadre de communication et de validation garanti par l'enseignant. »<sup>22</sup>

**- Redonner du sens à la lecture :**

Les textes choisis par les élèves, recherchés par eux, seront utilisés en vue d'une meilleure appropriation du sens de ces textes, du non-dit de ces textes, de la validation de ce qui a été perçu à l'écoute tant sur le plan phonologique que sur le plan sémantique. Cette méthode d'approche des textes est trop peu souvent explorée et nous semble appropriée à des lecteurs apprenants, reconnus en difficulté de longue date dans ce domaine.

**- Redonner du sens à l'écriture :**

L'appropriation précédemment décrite amène souvent les élèves à proposer et à s'engager dans des activités d'écriture telles que prolonger un texte, le détourner, le transformer, ..., dans des activités ludiques de production.<sup>23</sup> Cet engagement volontaire doit autoriser une production efficace et constructive par des allers-retours entre pairs et dans la zone proximale de développement décrite par Vygotski<sup>24</sup>. Nous montrerons comment ceci a été effectivement mené à bien dans la seconde partie pour ce qui concerne l'oral et les interactions entre pairs. La phase écrite étant amorcée, elle sera réalisée ultérieurement.

### **1.3.4 Approche sociocognitive :**

**Quels processus cognitifs nos élèves n'ont-ils pas réussi à installer ?**

Selon les théories développementales, considérées par Henri Lehalle<sup>25</sup>, toute intervention didactique reste le plus souvent implicite. « Le développement repose d'abord sur des mécanismes internes qui se manifestent par des « processus », analogues dans toutes les étapes du développement. (...) Réciproquement, les facteurs de développement correspondent aux influences externes qui provoquent l'évolution de l'adolescent et sont susceptibles de la différencier. Toutes les occasions d'exercice sont autant de facteurs de développement car elles stimulent les mécanismes internes. Les interactions sociales et les guidages sociaux interviennent en tant que facteurs. (...) Si on se situe au niveau des connaissances acquises ou produites, il n'y a pas de raison d'envisager une limite quelconque à l'étendue des

---

<sup>22</sup> Hélène Eveleigh et Michel Tozzi (2002) in *Cahiers Pédagogiques* n°401

<sup>23</sup> Voir l'annexe 10 sur les propositions d'activités formulées par les élèves

<sup>24</sup> Gérard Vergnaud (2000), p.21 à 31, *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*

<sup>25</sup> Henri Lehalle, *Le développement cognitif des adolescents : caractéristiques et généralités* p.73 à 75 in D. Gaonac'h, C. Golder (2001) *Manuel de psychologie Enseigner à des adolescents*

connaissances. S'il s'agit de l'organisation des ces connaissances telle que produite par les mécanismes et les processus évoqués précédemment, alors les limites sont des limites de fait et non des limites de droit. » Cet extrait qui confirme l'affirmation faite par Roland Goigoux<sup>26</sup>, incite à proposer un enseignement riche, des situations multiples et inhabituelles, qui doivent être autant de facteurs engageant l'élève dans ces processus d'acquisition. La richesse des textes collectés peut être envisagée comme l'un de ces facteurs externes tout comme les débats d'opinion qui résulteront de l'expression des choix et des ressentis émis par les élèves.

### **Quelles compétences manque-t-il à nos élèves?**

On distingue trois groupes de compétences :   - *les compétences de base*  
                                                                                  - *les compétences approfondies*  
                                                                                  - *les compétences remarquables*<sup>27</sup>

#### **Compétences de base :**

##### **- Reconnaissance des mots écrits :**

La grande difficulté que rencontrent certains de nos élèves à déchiffrer alors qu'ils sont déjà en secondaire et qu'ils ne sont pas arrivés après 5 à 9 années de scolarité à s'approprier les compétences nécessaires au décodage de base interpelle particulièrement et amène à se demander quelle peut être la méthode qui leur permettra d'acquérir cet automatisme nécessaire à toute bonne compréhension de lecture. Revenir sur les problèmes du déchiffrement mal maîtrisé doit obligatoirement faire l'objet d'un travail spécifique d'appropriation pour les élèves le plus en difficulté. Il sera montré comment il est possible d'essayer tout d'abord de faire effectivement prendre conscience à ces élèves de ces difficultés, en leur permettant de mettre en mots ce problème particulier et d'essayer d'y remédier sous une forme ludique dans la séance effectuée avec un groupe d'élèves de 4<sup>ème</sup>.<sup>28</sup>

##### **- Bagage lexical insuffisant :**

Nos élèves, dans leur plus grand ensemble, possèdent un lexique très insuffisant aux exigences de l'enseignement secondaire. Donner accès à un plus grand nombre de mots dont l'image acoustique est connue des élèves, doit leur permettre la construction de l'image mentale de ces mots et facilite ainsi l'accès à leur lecture et à leur compréhension. Ceci sera

---

<sup>26</sup> Op. cit. p.9

<sup>27</sup> Voir pour exemple en annexes 6 le tableau des compétences évaluées en CE2 en 1998 et en annexes 7 et 8 ceux des compétences évaluées à l'entrée en CE2 et en 6<sup>ème</sup> en 2001) Voir § 1.3.2 sur la maîtrise de ces compétences par nos élèves

<sup>28</sup> Voir séance décrite au § 2.4.4

fait de façon implicite au fil des séances mais pourrait être plus explicitement travaillé. Le choix des séances retenues n'en fera pas la présentation dans ce mémoire mais il est prévu dans la programmation des activités élaborée avec les élèves.<sup>29</sup>

### **Compétences remarquables :**

#### **- L'implicite du texte :**

La compréhension fine de l'implicite d'un texte, la bonne compréhension anaphorique des substituts employés et de la pronominalisation utilisée dans ce texte doivent également particulièrement bien être prises en compte par l'enseignant pour une compréhension dynamique, active et utile à l'apprenant. Cependant les chaînes anaphoriques utilisées dans les textes de chansons sont trop souvent trop courtes pour permettre des prédictions d'amélioration réelle dans ce domaine particulier. C'est, dans un premier temps, par la présentation au groupe que l'élève sera amené à faire<sup>30</sup>, puis par l'expression du pourquoi de son choix et enfin par l'expression de son opinion au sujet du choix des autres ou au sujet de son ressenti quant à ces multiples choix que cette compréhension sera envisagée. Un travail plus poussé sur le contenu des textes choisis peut ensuite, éventuellement, s'effectuer.

#### **- La structure du texte :**

Un travail sur la structure des textes choisis par les élèves devrait permettre l'appropriation du genre poétique<sup>31</sup> et l'établissement de comparaisons utiles. De même, on peut espérer l'émergence de classements pertinents qui pourront aider la mise en œuvre d'opérations mentales diverses et nécessaires à l'accès à la pensée formelle<sup>32</sup>.

#### **- Les référents du texte :**

Afin de faciliter la compréhension explicite des textes, essayer de comprendre quels sont les référents auxquels se rattachent les textes étudiés semble très intéressant et particulièrement facile dans le cadre de l'étude de textes de chansons.

### **1.3.5 Point de vue psychologique :**

#### **- Sécuriser l'adolescent :**

---

<sup>29</sup> Voir annexe 10

<sup>30</sup> Voir séquence 2

<sup>31</sup> Voir séquence 3 et § 2.4.2

<sup>32</sup> Voir annexe 10 sur les activités prévues avec les élèves et pour exemple la séance décrite au § 2.4.3

Les jeunes en difficulté souffrent d'auto-concepts beaucoup plus négatifs que les autres, d'une insécurité plus grande quant à leurs capacités à s'intégrer à l'école, et de perceptions subjectives fortes qui les convainquent que l'école n'est pas faite pour eux. C'est à l'enseignant, plus qu'à tout autre, qu'il convient de se montrer optimiste quant aux chances d'atteindre ce type d'élèves. C'est lui qui pourra contourner ce fonds d'insécurité, d'anxiété et de références négatives, pour atteindre les élèves à un niveau plus profond d'équilibre mental, de motivation et de bon sens. La qualité des relations qui s'établissent entre les jeunes et les adultes, les relations positives qui naissent d'un intérêt et d'un souci réel pour les élèves et une perception exacte du climat le plus favorable à l'apprentissage sont des conditions indispensables à l'efficacité d'un programme d'action quel qu'il soit.

L'adolescence, et plus particulièrement celle qui relève de l'A.I.S.<sup>33</sup>, demande une méthodologie spécifiquement adaptée aux besoins physiques, sociaux, intellectuels et émotionnels de ce groupe d'âge<sup>34</sup>. C'est ce que veut proposer le projet présenté.

#### **- Stimuler l'intellect des élèves :**

Travailler sur des textes choisis par les élèves, les aider à en comprendre tout le sens, dit et non-dit, devrait éveiller en eux une curiosité qu'ils peuvent avoir mise de côté et sans laquelle il s'avère être difficile d'éveiller leur intérêt. Capter leur attention, mobiliser leurs ressources et les amener à mettre en œuvre des opérations mentales, à appliquer des stratégies qu'il leur suffira ensuite de transférer à d'autres domaines et d'envisager une évolution de celles-ci, sont les objectifs prioritaires du cadre d'action proposé.

#### **- Motiver nos élèves:**

Les théories contemporaines sur la motivation s'intéressent à la façon dont les individus se perçoivent eux-mêmes et perçoivent leurs capacités à apprendre plutôt qu'à leurs comportements. Elles soulignent que la motivation d'apprendre est une capacité naturelle présente chez tous les élèves, pourvu qu'ils se trouvent dans un état d'esprit positif et bénéficient d'un climat d'apprentissage qui les soutienne dans leurs efforts. Même les élèves qui semblent avoir perdu toute motivation d'apprendre peuvent retrouver cette capacité naturelle et se développer de manière positive.

Le défi, pour l'enseignant, consiste à atteindre, toucher ces élèves peu motivés. Il faut trouver des moyens de dépasser les pensées, sentiments et comportements négatifs pour réveiller leur équilibre mental et leur motivation interne. Deux manières fondamentales d'y parvenir peuvent être envisagées. La première consiste à consacrer ses efforts à aider les

---

<sup>33</sup> Adaptation et Intégration Scolaire

<sup>34</sup> Voir en annexe 11 le schéma sur les besoins des élèves

élèves à comprendre comment fonctionnent leurs propres processus mentaux. Pour cela, il faut les aider à comprendre les façons dont ils peuvent déformer le sens de certaines choses basées sur leur système de références et leurs émotions négatives, c'est-à-dire la façon dont leurs processus mentaux opèrent en fonction de l'état psychologique, de l'humeur dans lesquels ils se trouvent. La deuxième consiste à établir un climat de sécurité affective et d'intérêt qui permette de montrer aux élèves leur valeur personnelle, et de donner l'occasion de construire des relations intéressantes. La stratégie d'intervention consiste à les libérer et les autoriser à fonctionner dans un état de bien-être et de motivation à apprendre.<sup>35</sup>

Dans l'analyse de notre pratique, nous montrerons à quel point les élèves ont prouvé leur motivation par leur engagement et leur participation aux différentes séquences proposées.<sup>36</sup>

### **1.3.6 Angle affectif :**

#### **- Travailler sur des textes choisis par les élèves :**

L'affect de nos élèves s'avère être très prégnant. Leur motivation est très souvent liée au sentiment qu'ils peuvent avoir de notre reconnaissance à leur égard. Il est donc très important que nous nous intéressions à leurs choix, à leurs centres d'intérêt, dont la chanson fait très souvent partie, et qu'il soit possible d'en discuter ensemble.

#### **- Travailler sur des textes connus des élèves :**

Permettre aux élèves de s'approprier l'image visuelle des textes dont ils ont une plus ou moins bonne connaissance auditive et pour lesquels l'envie de lire apparaît rapidement, dès la première écoute qu'ils en font en classe, est un moyen qui privilégie l'accès à une lecture qui deviendra, nous l'espérons, plus performante.

### **1.3.7 Versant socioculturel :**

La chanson a un impact très fort dans notre société. Des "chansonniers" des cabarets ou des cafés-concerts du début du 20<sup>ème</sup> siècle au rap des banlieues exprimant le mal de vivre des exclus, la chanson a accompagné nos siècles passés et l'évolution de la société française traduit dans un langage populaire et poétique les misères, les aspirations, les joies vécues au jour le jour par des millions d'hommes et de femmes. Elle appartient par sa forme orale à la culture de ceux qui traditionnellement refusent la culture de l'écrit tout comme à celle de ceux que l'écrit effraie (blocage affectif ou psychologique).

---

<sup>35</sup> Barbara L. McCombs, James E. Pope (2000), *Motiver ses élèves Donner le goût d'apprendre*

<sup>36</sup> Voir § 2.5



Ce sont les mouvements de fond de la société en perpétuelle mutation qui s'expriment le plus souvent à travers la chanson. Elle permet la mise en mots des problèmes de chacun et concourt ainsi efficacement à enrayer les actes d'agressivité et de violence. C'est rarement au premier degré que la chanson est révélatrice d'un état d'esprit, d'une ambiance diffuse et, lorsqu'elle est partagée, de formes de sensibilités qui s'expriment avec les mots du temps, elle peut permettre une expression active. Les difficultés et les drames individuels peuvent donner lieu à une chanson engagée, une chanson de la révolte, mais aussi à une chanson d'évasion qui traduit la volonté de fuir dans l'utopie d'un ailleurs les déceptions du réel. Par son induction du rêve, son action sur l'imaginaire, elle amène ceux pour qui ces dimensions se sont fermées à se projeter à nouveau dans un avenir proche ou plus lointain et permet la mise en place d'un travail sur la connaissance de soi à travers celle des autres.<sup>37</sup>

Saisir, grâce à une forme d'expression culturelle s'adressant à tous, la manière dont une société a vécu dans son quotidien le déroulement du siècle passé, fait de gigantesques bouleversements, et qui a profondément marqué les individus et transformé plus qu'aucun autre la condition humaine est tout à fait envisageable avec nos élèves qui, comme il a été décrit précédemment, ont très souvent de réelles problématiques personnelles particulièrement sensibles.<sup>38</sup> C'est alors la connaissance du monde et de l'environnement qui est abordée.

Ainsi, de tout temps la chanson s'avère être le révélateur de la société en constante évolution, avec ses hauts et ses bas, ses illusions et ses désillusions. Les caprices de l'histoire ne la laissent pas indifférente non plus. La recherche tant d'une identité tant d'un ailleurs idéalisé, le rejet de valeurs en perte de vitesse, des conditions de vie souvent difficiles, la mise en avant de problèmes majeurs comme le racisme, la violence, le chômage et les interactions existant entre les uns et les autres font de la chanson un sujet d'étude intéressant. Il faut pouvoir le proposer aux adolescents, particulièrement ceux qui sont en grande difficulté, car non seulement les chansons savent bien mieux qu'eux exprimer les angoisses et les joies propres à chacun, mais elles leur montrent aussi que ces angoisses et ces joies sont universelles. Ainsi, par le biais d'activités de plaisir, permettre des prises de conscience quant à la réalité de la condition humaine, aux embûches à éviter, par des activités qui, même si elles ne s'avèrent être qu'expiatoires induisent au bout du compte la modification du comportement des hommes face aux difficultés ou aux bonheurs qui les assaillent et s'inscrira alors dans le cadre d'une pédagogie du projet, d'éducation au choix, à la connaissance de soi,

---

<sup>37</sup> Voir les séquences planifiées sur la présentation de sa chanson et l'expression du pourquoi de son choix ainsi que l'expression demandée sur le ressenti à l'écoute des chansons choisies par ses pairs en § 2.4.1

à la citoyenneté puis d'éducation à l'orientation tout en permettant l'acquisition et le renforcement de compétences langagières indispensables à l'accès à une formation qualifiante de niveau V .

## 2 Cadre général de l'action :

Les résultats très faibles aux évaluations initiales montrent l'absolue nécessité de permettre aux élèves d'entrer de façon positive en activité de communication en production et en réception particulièrement à l'oral dans un premier temps. Afin d'éviter de les replonger dans un vécu d'échec massif et démotivant, il faut mettre en place des situations dans lesquelles ils seront partie prenante, permettre la mise en œuvre de stratégies d'action sur la métacognition, et la pratique d'activités dans lesquelles ils seront en permanente interaction avec leurs pairs mais aussi leurs proches, de façon plus implicite certes mais non négligeable.

La chanson et la poésie chantée permettent une grande flexibilité à l'enseignant car la planification peut être organisée en activités indépendantes qui peuvent être utilisées n'importe quand<sup>39</sup>.

### 2.1 *Point de départ :*

Lorsqu'un élève, un des plus violents, qui refuse ouvertement le système scolaire<sup>40</sup>, arrive un jour avec un texte très bien présenté en affirmant, non sans une certaine provocation, que c'est bien écrit, ce qui est physiquement vrai<sup>41</sup>, mais que ce texte est plein de fautes d'orthographe, que la maîtrise du vocabulaire employé reste à prouver, pourquoi ne pas envisager après avoir instauré le climat de confiance, précédemment décrit, de le retravailler en commun avec l'objectif clairement énoncé d'améliorer les compétences linguistiques et d'élaborer un produit fini, digne d'être transmis à son destinataire? Quand l'incompréhension de certains des termes employés amène l'apprenant à reconnaître spontanément que le texte n'est pas de son cru mais est celui de la chanson d'un chanteur très populaire à qui il s'identifie, et que ce texte qu'il a fait sien peut être l'origine d'un travail d'écoute commune au sein du groupe, utiliser une heure de français, au cours de laquelle l'activité de tous va être exigée dans le but d'aider, sous une forme ludique, cet élève à reconstituer la composition originale est proposée au groupe qui adhère immédiatement.

---

<sup>38</sup> Voir en annexes 12 à 17 les propositions faites pour un travail en interdisciplinarité

<sup>39</sup> Voir la séance présentée au § 2.4.3

<sup>40</sup> Voir annexe 3

<sup>41</sup> Voir annexe 3 bis

Quand arrive la proposition de plusieurs autres élèves, désireux, eux aussi, de faire part de leurs goûts en la matière, se fixer un cadre de travail bien précis peut devenir chose aisée. Démarrer un travail sur l'écoute, la prise de notes ou plutôt la dictée à partir des chansons proposées par les élèves et, le bouche à oreille faisant le reste, se retrouver à travailler avec 42 adolescents sur le thème de la chanson, devient le moteur inespéré des apprentissages par une forme de complicité qui s'établit d'elle-même. Peuvent ensuite s'ajouter des activités d'expression orale comme la présentation de "sa" chanson choisie, de la justification de ce choix, de travail sur le respect, entre autres, du choix effectué par chacun.

La recherche des paroles, tant dans les livrets des CD, dans la presse, que sur Internet peut aussi se révéler une approche très intéressante tout comme les activités d'écrit comme la dictée à l'écoute et la comparaison des textes produits avec les originaux, le travail sur le vocabulaire, le sens des textes choisis et leur compréhension plus fine ainsi que les liaisons qui peuvent se faire d'elles-mêmes avec les autres disciplines étudiées comme en histoire, en géographie ou en éducation civique avec l'étude des droits de diffusion et de reproduction tout autant que la production d'un article collectif<sup>42</sup> pour le magazine "Mag'Ado", projet inter SEGPA-EREA<sup>43</sup> en réalisation alors.

## **2.2 Planification :**

Cette expérience démarrée en 1998 avec 42 élèves de cycle d'adaptation et de 1<sup>ère</sup> année de cycle central servira de base à l'établissement du projet d'activités de l'expérience de 2001. Cette nouvelle expérience, menée avec les classes des élèves du cycle central de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> (les plus en difficulté et posant le plus de problèmes sur le plan comportemental) veut montrer qu'après avoir déclenché la motivation des élèves, il est possible d'installer le climat de confiance favorable aux apprentissages précédemment décrit grâce à une approche interactive apprenant-enseignant, apprenants-apprenants.

Le cadre de travail étant fixé, il faut maintenant réunir les circonstances indispensables à la réalisation de ces activités.

### **2.2.1 Conditions nécessaires – Contrat didactique :**

Etablir des règles de fonctionnement constitue un préalable indispensable à la mise en route des activités qui suivront.

---

<sup>42</sup> Voir annexe 20

<sup>43</sup> Etablissement Régional d'Enseignement Adapté

Cette approche situationnelle de la citoyenneté sera mise en parallèle avec des activités en éducation civique sur le respect, entre autres.

L'engagement de chacun à effectuer un choix est demandé.

Le respect et l'acceptation du choix de tous seront exigés.

Des efforts particuliers d'écoute et d'expression seront sollicités.

La progression proposée s'effectuera dans le cadre du domaine d'enseignement du français avec un accent particulièrement porté sur des activités de communication et d'échanges au sein du groupe, à l'oral puis à l'écrit pour tous les élèves ainsi que dans le cadre des disciplines artistiques pour les élèves de 4<sup>ème</sup>. La possibilité d'étendre cette action à d'autres disciplines, si des pistes intéressantes se présentent, pourra être envisagée.

Chacun devra essayer de prendre conscience de la nature de ses propres difficultés tant à s'exprimer qu'à comprendre un message émis par un tiers, accepter de confronter ces difficultés à celles de ses pairs et envisager les moyens possibles d'y remédier.

Sur le plan de l'évaluation une triple démarche systématique sera mise en place :

- une autoévaluation permanente à effectuer au cours de chaque séance et à noter sur la grille d'activités élaborée collectivement<sup>44</sup>
- une coévaluation validant ou non la première, chaque fois que possible
- une évaluation de l'enseignant qui institutionnalisera les deux premières.

Le croisement de ces trois évaluations doit permettre le réajustement du projet au fil de son déroulement, d'envisager des actes plus spécifiques de remédiation adaptée à chacun et d'organiser le groupe en fonction des besoins apparus dans une démarche de différenciation et d'individualisation.

### **2.2.2 Intentions - Objectifs généraux:**

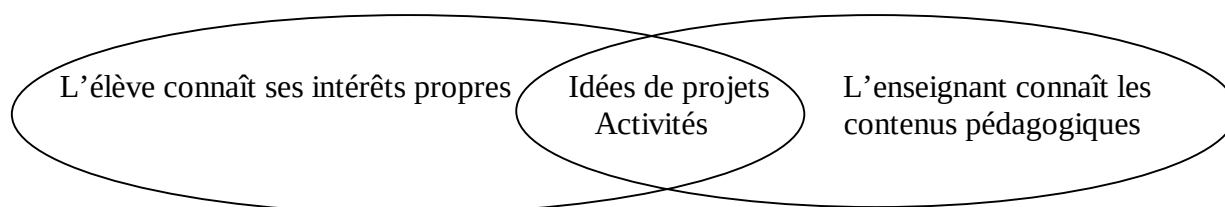
Nous espérons par cette action amener l'élève à prendre conscience :

- de ses propres difficultés en ce qui concerne l'attention qu'il porte à ses apprentissages (travail sur l'écoute)
- des difficultés de compréhension qu'il peut rencontrer à l'oral et/ou à l'écrit
- de la nécessaire amélioration qu'il doit y porter
- des possibilités qui s'offrent à lui pour intervenir sur ces difficultés et des ajustements qu'il peut trouver pour y remédier.

---

<sup>44</sup> Voir annexe 11

Les objectifs spécifiques des séances ultérieures seront déterminés en fonction des difficultés particulières rencontrées au cours des études des chansons proposées par les élèves. Le schéma qui suit indique la relation entre les centres d'intérêt et les objectifs de l'élève, et la connaissance par l'enseignant des contenus pédagogiques à aborder.



## 2.3 ***Pré projet :***

Voir si l'élève est prêt à entrer dans ce type d'activité en lui soumettant le thème de travail retenu et obtenir son adhésion à un tel projet.<sup>45</sup>

### 2.3.1 **Les représentations des élèves :**

La première étape consiste à établir quelles sont les relations qu'entretiennent les élèves avec l'enseignement de la langue française, quels sont leurs contacts spontanés avec le français, quelle pratique effective ils exercent, et, par une approche sous forme de sondage, voir quelles sont les activités qu'ils pratiquent avec plaisir ou déplaisir, et quels sont les domaines de la langue où ils se sentent le plus à l'aise et au contraire ceux où ils sont conscients de rencontrer des difficultés.<sup>46</sup>

### 2.3.2 **Mise en relation des représentations avec les évaluations initiales :**

L'utilisation de l'évaluation d'entrée en 6<sup>ème</sup> comme évaluation formative peut être réamorcée après l'analyse collective des compétences exigées. C'est maintenant la mise en exergue des compétences acquises et des compétences mal acquises qui intervient ainsi que leur rôle dans le travail à venir et leur rapport avec les difficultés qui risquent d'être rencontrées. Une fois établi l'accord du groupe de travailler sur ce thème, demander à chacun de choisir une chanson. Il est significatif de constater que tous les élèves font un choix, voire

<sup>45</sup> Voir annexe 9

<sup>46</sup> Idem

plusieurs et s'engagent volontairement dans le projet même quand il leur est laissé d'autres possibilités. C'est un premier indicateur de réussite.

Une première programmation de séquences est élaborée à partir des propositions des élèves qui sont riches et nombreuses<sup>47</sup>. L'ébauche d'un projet se dessine et les objectifs plus spécifiques de nouvelles séquences pourront permettre l'élaboration d'une deuxième programmation, voire d'une troisième, déterminées au fur et à mesure des problèmes rencontrés par les participants, par leur confrontation et leur mise en mots, ainsi que pourront être formés des groupes de travail correspondant aux besoins de chacun.

## **2.4      *Déroulement du projet d'activités :***

La première étape consiste à se constituer un stock de données (textes choisis par les élèves) sur lequel pourra ensuite s'effectuer un travail plus spécifique sur les diverses composantes de la langue. Chaque élève ayant choisi une chanson, la collecte s'effectue et une première prise de connaissance de ces textes par l'écoute est effectuée au cours de quelques séances pendant lesquelles chacun devra présenter son choix, l'argumenter, effectuer une courte analyse de la chanson proposée à l'aide d'une grille proposée par l'enseignant.<sup>48</sup>

Un travail sur la structure du texte est ensuite proposé.<sup>49</sup>

Il devient ensuite possible de trouver de nouvelles pistes de travail à partir des textes proposés par la mise en évidence des difficultés propres à chacun.<sup>50</sup> Arriver à montrer que chaque difficulté n'est pas propre à un individu en particulier mais que plusieurs élèves du groupe rencontrent ces mêmes problèmes permet d'envisager collectivement les pistes de remédiation à mettre en place pour dépasser ces difficultés, par une approche interactionnelle entre ceux qui n'ont pas ce type de problème et ceux qui l'ont, en favorisant l'expression pour une prise de conscience effective et constructive de ces difficultés.

Suivant les activités envisagées, les domaines d'action peuvent se diversifier dans le cadre d'un travail transdisciplinaire.<sup>51</sup>

---

<sup>47</sup> Idem

<sup>48</sup> Voir § suivant et annexes 18 et 19

<sup>49</sup> Voir une séance de travail sur la structure du texte, présentée au § 2.4.2

<sup>50</sup> Voir un exemple de difficultés spécifiques au § 2.4.4

<sup>51</sup> Voir l'annexe 18 qui propose les ouvertures dans les autres disciplines qui ont été trouvées, balayant d'une façon plus générale tous les champs scolaires et peuvent permettre le travail d'équipe recommandé par les textes.

### 2.4.1 Programmation :

Le tableau qui suit présente un premier ensemble de séquences elles-mêmes composées de plusieurs séances, pour certaines d'autant de séances que d'élèves.

Il propose des objectifs de remédiation aux compétences non validées à l'évaluation d'entrée en 6<sup>ème</sup> et leur rapport avec l'objectif plus lointain d'obtention du C.F.G. qui est basé sur les référentiels du C.A.P.<sup>52</sup> et qui valide la sortie de la S.E.G.P.A., devant pouvoir permettre à nos élèves d'accéder à une formation qualifiante de niveau V<sup>53</sup>.

Pour chaque séquence, les objectifs sont fixés sur deux plans : celui de l'élève acteur, en situation de production d'un message oral, et celui de l'élève acteur en situation de réception de ce message. Les nombreuses interactions qui pourront s'effectuer alors sont de l'ordre d'un travail sur le discours, entendu au sens qui lui est donné dans les programmes actuels du collège, d'un entraînement à l'exercice des compétences langagières indispensables de plus bas niveau, de la prise de conscience des difficultés rencontrées à l'occasion de cet entraînement, de la recherche de stratégies adaptées de remédiation, des processus à mettre en place et d'une évaluation permanente dans les trois composantes précédemment décrites.

Cette première programmation a été mise en place cette année avec la classe de 5<sup>ème</sup>. Le travail s'est effectué en deux temps : deux séances se sont déroulées en début d'année, tous les élèves ayant alors présenté la chanson qu'ils avaient choisie, de façon spontanée ; puis la chanson était soumise à l'écoute du groupe. Il est apparu alors que de nombreux éléments leur manquaient pour présenter valablement la chanson choisie et pour l'exposé oral du pourquoi de leur choix (phase de présentation de la chanson) ainsi que dans la mise en mot du ressenti à l'écoute des chansons proposées par leurs pairs.

Après avoir élaboré en commun quelques critères constants et indispensables à une bonne présentation, chacun s'est donc engagé à faire un travail de recherche sur son texte, travail validé à l'aide d'une grille d'analyse reprenant les constantes trouvées et à dépasser les expressions limitées de l'ordre du « J'aime bien » « J'aime pas » « C'est cool » « C'est nul » ou autres paraphrases dont nos élèves ont bien du mal à se dégager.

Nous avons donc repris ces activités dans un deuxième temps vers le milieu de l'année scolaire. C'est par des activités de recherche que nous avons redémarré. Nous verrons quelles difficultés les élèves ont alors rencontrées dans l'analyse à venir et, les choix ayant parfois

---

<sup>52</sup> Certificat d'Aptitude Professionnelle

<sup>53</sup> Circulaire n° 96-167 sur les EGPA

évolué, les élèves ont tenu à renouveler la première expérience. Un travail sur la structure des textes a pu être amorcé<sup>54</sup> et une ébauche de classement a pu être élaborée<sup>55</sup>.

D'autre part, avec les élèves de 4<sup>ème</sup>, c'est un travail sur la transformation du texte qui a été mis en place dans le cadre d'une liaison interdisciplinaire par la réalisation d'une planche de bande dessinée à partir de la chanson choisie par chacun et l'objectif de réalisation d'un recueil collectif.

A ce jour, nous n'avons guère pu aller plus loin car notre pratique a été limitée, cette année, au cadre de la pratique accompagnée.

---

<sup>54</sup> Voir un exemple de séance de travail sur la structure du texte au § 2.4.2

<sup>55</sup> Voir un exemple de séance sur le classement des textes au § 2.4.3



| Séquence                 | Activité demandée                                           | Champ d'action                                                                                                                               | Compétences                                                                                                          | Composantes                                                                                    | Capacité CFG                                                                                                                                                                 | Observations                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Préalable                | (Choisir une chanson)                                       |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              | Effectif pour tous                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1                        | 1 Rechercher des infos sur une chanson                      | Lire Ecrire<br>Compréhension<br>Production. de texte                                                                                         | En réception<br>En production                                                                                        | Prélever/Restituer des informations ponctuelles dans un texte                                  | S'informer<br>Se documenter                                                                                                                                                  | Utilisation d'Internet<br>Des difficultés<br>Mise en évidence de tous les outils utilisables                                                                                                                                                                         |
|                          | 2 Remplir une grille d'écoute                               |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2                        | 3 Présenter une chanson                                     | Lire Dire Ecrire<br>Compréhension<br>Lire Dire Ecrire<br>Compréhension<br>Production texte<br>Dire Production<br>Compréhension<br>Production | En production<br><br>En réception<br>Oral/Ecrit en réception et production<br><br>Oral en réception et en production | Formuler<br><br>Comprendre                                                                     | Communiquer oralement<br>Technique de la langue orale<br>Comprendre un message<br>Réaliser un message en vue communication différée<br>Apprécier un message ou une situation | Difficile dans un premier temps<br>Plus aisé lors renouvellement de l'activité<br>Mise en évidence de la nécessité d'utiliser des outils de travail<br>Effectif pour tous :<br>-désinhibition des plus introvertis<br>-maîtrise de l'expression des plus extravertis |
|                          | 4 Ecouter une chanson                                       |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                          | 5 Analyser brièvement une chanson                           |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                          | 6 Exprimer les raisons de son choix                         |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                          | 7 Animer un débat                                           |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 3                        | 8 Exprimer un ressenti                                      | Lire Compréhension<br>Production<br>Lire Outils de la langue                                                                                 | En production<br>Comprendre un texte dans son ensemble<br>En réception                                               | Reconnaître le genre d'un texte et sa fonction<br>Saisir l'essentiel d'un texte entendu        | Communiquer oralement<br>Technique de la langue à l'écrit                                                                                                                    | Difficile<br>A renouveler pour imprégnation<br>Composantes de la poésie à voir<br>Mettre en place <sup>transfert</sup>                                                                                                                                               |
|                          | 9 Donner une opinion                                        |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 4                        | 10 Être capable de lire à voix haute le texte d'une chanson | Ecrire<br>Compréhension<br>Outils de la langue                                                                                               | Réception<br>Production                                                                                              | Maîtriser l'orthographe lexicale<br>Faire les accords<br>Maîtriser les contraintes matérielles | Comprendre un message<br>Apprécier un message<br>Technique de la langue à l'écrit                                                                                            | Participation enjouée de tous pour cette act prise sous une forme ludique-<br>Prise de conscience et dramatisation des diff. sur les outils de la langue<br>Poss. act. remédiation                                                                                   |
|                          | 10 Dégager la structure particulière du texte d'une chanson |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                          | 11 Transcrire le texte d'une chanson                        |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 5                        | 12 Comparer sa production avec le texte original            | Lire<br>Outils de la langue                                                                                                                  | En réception                                                                                                         | Construire des informations à partir texte<br>Formuler/Reformuler                              | S'informer Se documenter<br>Comprendre un message                                                                                                                            | De nombreux documents sont trouvés<br>Apparition de pistes de travail dans un cadre d'interdisciplinarité                                                                                                                                                            |
|                          | 13 Trouver puis analyser ses erreurs et celles de ses pairs |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Tout au long des séances | 14 Approfondir ses recherches                               | Compréhension<br>Outils de la langue<br>Production de texte                                                                                  | En production<br>En réception                                                                                        | Formuler<br>Reformuler                                                                         | Apprécier un message ou une situation                                                                                                                                        | Bonne évolution des relations mais nécessite beaucoup de temps                                                                                                                                                                                                       |
|                          | 15 Comprendre le vocabulaire du texte d'une chanson         |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                          | 16 S'auto-évaluer                                           |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                          | 17 Evaluer ses camarades                                    |                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                      |

### **2.4.2 Exemple de séquence de travail sur la structure du texte :**

Ainsi que nous l'avons exposé dans le paragraphe 1.3.4 nous pensons qu'une approche de la structure des textes doit être envisagée avec nos élèves en vue d'établir des principes de généralisation, d'inclusion et d'exclusion, afin de permettre une appréhension globale des textes dans le cadre d'un travail plus général sur la typologie des textes.

Après la phase orale d'échange collectif sur les représentations des élèves au sujet des textes proposés (textes de chanson choisis par certains d'entre eux) et le rappel des composantes générales de l'écriture poétique, il est demandé aux élèves d'analyser individuellement, à partir de la photocopie du texte étudié, les caractéristiques propres à chaque texte en notant les trouvailles qu'il fait, en les codant si besoin est, et de restituer sous forme de schéma ce texte. Quand cette phase de recherche s'avèrera être trop difficile, il sera autorisé de se grouper à plusieurs. Puis un bilan collectif mettant en évidence les remarques de chacun et la pertinence de ces remarques, doit permettre de mettre en évidence la structure propre à chaque texte, grâce à un travail sur le texte projeté au tableau, au rétroprojecteur.

Nous vous proposons l'étude de deux textes : « Sous le vent » de Jacques Vénéruso, choisi par Elodie et « Allumer le feu » de Zazie et Pascal Obispo, choisi par Adrien.

Pour le premier texte les élèves n'ont pas réussi à décider s'il y avait deux ou quatre couplets. Ils ont bien vu les répétitions (« Et si tu crois que ... ») et les inductions (« Fais comme si ... ») ont pu être révélées. Plus difficile a été la prise en compte des rimes et du nombre de pieds des vers mais quelques bonnes remarques permettent d'espérer l'appropriation du vocabulaire spécifique de la poésie par un retour sur ce texte avec une analyse plus précise.

Pour le second texte, le plan analytique du texte a pu être dégagé rapidement malgré l'opposition de certains. Un travail sur les rimes a pu être amorcé grâce à l'étude des premières strophes ainsi que la prise en compte du nombre de pieds de chaque vers. Là encore, des divergences d'opinion ont amené des confrontations d'idées constructives. L'un des élèves très en difficulté sur le plan de la lecture a affirmé qu'il était quand même capable de faire ce travail et s'en est trouvé très valorisé même si, comme il le dit, cela lui « fit tout drôle » de se retrouver face à la feuille support du texte écrit. Un autre élève, très en difficulté aussi, s'est affirmé heureux d'avoir trouvé certaines des constantes du texte quand bien même il affirme n'avoir rien compris au texte. Nous avons envisagé ensemble de travailler par la suite sur le contenu du texte, sur la compréhension de son énoncé.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Voir en annexes 22 et 23 deux exemples de recherches effectuées à ce propos par les élèves

### **2.4.3 Exemple d'une séance de travail sur le classement de textes :**

Cette séance se rapporte à la séquence prévue sur la classification des textes collectés. Initialement prévue avec le groupe des 5<sup>ème</sup> (classer les chansons choisies en fonction de critères à faire établir par les élèves), elle est proposée au groupe de filles dont le professeur d'atelier est absent pour la journée. Les prendre pour cette activité plutôt que les envoyer en étude est un choix délibéré avec la directrice de la SEGPA, compte tenu des problèmes survenus en fin de semaine précédente. Cette proposition remporte l'adhésion de toutes les élèves qui préfèrent participer à cette activité plutôt que profiter de leur temps libéré pour l'étude. Le jeu des chansons choisies par les 5<sup>ème</sup> est proposé à ce groupe de 3<sup>ème</sup>.

Voici quelques réactions spontanées à la vue des chansons choisies :

« Madame, on peut garder les paroles de cette chanson là ? », « Celle-là elle est bien ! » ou au contraire, « C'est nul... », « Ça, ça date... », « Ah non, pas celle-là ! Je ne veux pas la voir... C'est une chanson que ma grand-mère avait demandé que l'on passe à son enterrement. »...

Ceci fait, je leur demande s'il leur est possible de classer les textes à leur disposition.

Elles effectuent une courte recherche. Pour cette séance, deux types de classement seront retenus :

- selon le style musical (rap, dance, variété)
- selon leur date de parution (ancienne, récente).

Je ne pourrai pas poursuivre cette séance car ces élèves rentreront rapidement chez elles.

Cette séance m'aura tout de même permis de confirmer mon hypothèse sur l'influence de la chanson sur l'émotionnel (voir la première et la dernière remarque citées) et que le classement peut émerger de façon spontanée et être élaboré par les élèves eux-mêmes, ce qui peut établir une liaison avec les mathématiques ou les sciences sur une opération mentale nécessaire mais plutôt mal maîtrisée par nos élèves.

### **2.4.4 Exemple de mise en évidence de difficultés spécifiques :**

Cette séance a été effectuée avec un groupe de 5 élèves de 4<sup>ème</sup> en difficulté persistante de lecture. Suite à la présentation et à l'écoute de la chanson choisie par Julien (« K.K.O.Q.Q. » écrite par Boubilil, Levallois et Dalecky), nous complétons la grille d'analyse<sup>57</sup> et, après avoir débattu sur la valeur de cette chanson, sur son thème et son message, un élève remarque l'écriture particulière de son titre. Suite à la réflexion d'un autre élève qui affirme que ce serait bien plus commode d'avoir à écrire ainsi en toutes

---

<sup>57</sup> Voir annexe 18 bis

circonstances, nous nous engageons dans une activité de transcodage du texte sous cette forme « phonétique » après avoir prévu de l'écrire également en français correct.

Chacun ayant présenté sa production au groupe, nous relevons plusieurs problèmes : certains, comme Adrien, reconnaissent avoir oublié ou ajouté des syllabes. Nous trouvons ensemble qu'il est facile d'y remédier par une relecture attentive de ce que l'on produit. Mickaël, qui est très fier de n'avoir fait qu'une seule erreur, admet que son erreur (« guco » pour « jusqu'au ») provient d'une confusion concernant les différentes graphies du son [j], qu'il a remplacé par le son [g] en utilisant la lettre « g ». Il reconnaît qu'il a également oublié le [s]. Emmanuel intervient en disant qu'il a fait la même erreur car il a mis un « g » à la place du « q » et que de plus, il confond aussi les lettres « m » et « n ». Nous essayons de voir si ce sont bien les mêmes erreurs et nous finissons par distinguer qu'en fait Mickaël commet plutôt une erreur orthographique avec une confusion des correspondances graphophonétiques et que si Emmanuel fait aussi ce type d'erreur, il a aussi un problème d'ordre purement visuographique. Nous profitons de ce moment pour recourir à l'alphabet phonétique, outil que les élèves devront s'approprier et utiliser chaque fois que ce sera nécessaire et nous faisons une révision des sons concernés avec recherche de mots s'écrivant avec « g », « j » et « q » auxquels vont ensuite se rajouter « c » et « s » et établissons les correspondances phonétiques afin de retrouver les règles orthographiques de base grâce à quelques mots types et des schémas de correspondance que nous afficherons dans la classe, le temps nécessaire à leur appropriation.

Nous revenons ensuite aux productions des élèves et à l'écrit usuel des paroles. C'est alors un travail sur la segmentation de la phrase en mots qui va s'avérer nécessaire. Après un rappel sur la nécessité de mettre une majuscule au début des phrases, nous reviendrons sur la « fonction » de chacun des mots de ce couplet tout simple et rétablirons après de nombreux échanges verbaux et avec quelques difficultés une partie du texte original<sup>58</sup>. La séance s'achèvera par quelques essais de transformation du texte à l'oral.

Cette séance peut sembler bien désuète mais constater un niveau si faible en 4<sup>ème</sup> est effrayant et, même si le « texte » étudié n'a que peu de valeur quant à son contenu, arriver à faire exprimer par nos élèves leur niveau de difficulté et pouvoir travailler avec eux sur celles-ci d'une façon ludique qu'il ne ressentent pas comme infantilisante, en partant de leur apport, aura, nous l'espérons, un impact réel sur l'acquisition de ces compétences de bas niveau.

---

<sup>58</sup> Voir quelques exemples des essais des élèves en annexe 21

## **2.5 Analyse générale de ces quelques séquences :**

Comme il a été montré dans la première partie, les évaluations permanentes ont permis la mise en place d'un processus régulateur. L'adhésion au projet a été effective pour tous les élèves à qui il a été proposé et tous ont participé tant en production qu'en réception, à l'oral et à l'écrit. Les dossiers constitués par chacun sont un bon indicateur de réussite d'autant que les recherches des élèves ont pu les compléter, de façon individuelle.

### **2.5.1 Analyse sur le plan de l'expression orale :**

Non seulement tous les élèves ont fait un choix mais, ce qui est fort appréciable, tous ont réussi à exprimer les raisons de ce choix. Cette expression, très limitée dans un premier temps à des formules toutes faites et peu significatives du type « parce que ça bouge bien », a très sensiblement évolué dans un deuxième temps avec l'expression de la prise en compte des référents ayant induit le choix tels que l'interprète de la chanson, l'intérêt du contenu du texte avec des réflexions plus particulières sur le thème de ce texte, la sensibilité à un énoncé dans lequel on se retrouve ou dans lequel on ne veut surtout pas se retrouver ou encore sur le style musical avec énonciation des différentes caractéristiques de ce style et la prise de conscience formelle de la complexité des styles musicaux qui affluent aujourd'hui.

Des élèves très inhibés se sont complètement investis et ont parfaitement réussi à affirmer leur choix, surtout quand la reconnaissance du groupe à l'égard de ce choix a favorisé leur expression. Les élèves les plus perturbateurs en temps normal ont réussi à canaliser leur énergie et ont accepté d'emblée les règles de fonctionnement, même si leur choix n'était pas toujours innocent et volontairement provocateur. L'acceptation de leur texte, quel qu'il soit, les a poussés à s'investir plus avant, les a valorisés dans leur self-contrôle, leur donnant la possibilité de réinvestir une attitude calme et pondérée dans les autres activités scolaires, tout comme elle a permis le travail sur les registres de la langue prévu au programme.

### **2.5.2 Sur le plan de l'écoute :**

La grande attention que les élèves ont portée à l'écoute des différentes chansons les a installés dans un processus qu'ils rejetaient volontiers auparavant. Des processus d'auto-régulation sur le volume sonore du message émis se sont même mis en place tout comme sur celui du groupe et le respect du choix de chacun a été respecté.

Le groupe d'élèves pris en exemple cette année est pourtant réputé comme l'un des plus indiscipliné. Il a su faire preuve alors de responsabilité et d'engagement.

### 2.5.3 Sur le plan de la lecture :

Tous les textes choisis dans un groupe ont été proposés à l'ensemble des élèves de ce groupe. Il est amusant de remarquer que les élèves ont tenu à se procurer tous les textes, tout comme le fait que certains textes ont disparu, les élèves se les étant appropriés d'office alors que la constitution de leur dossier personnel n'était pas achevée.

De même, voir ces élèves réclamer les textes qui ne leur ont pas encore été distribués lors de la phase d'écoute, et les voir se mettre à lire spontanément pour accompagner la chanson diffusée est significatif alors qu'il était bien prévu que le chant ne ferait pas partie de nos activités dans cette phase. Pourquoi les brider alors que le but recherché, c'est-à-dire entre autres les faire lire, se fit de façon aussi directe et motivée, l'accès à certains de ces textes leur ayant probablement paru impossible en d'autres circonstances. Ainsi, si la mémoire a certes joué un grand rôle, la demande des supports écrits prouve qu'elle ne leur suffisait pas et, en la mettant en œuvre, alliée à l'image acoustique et visuelle des mots, il est à espérer que de notables progrès seront à constater prochainement.

Pour les problèmes de déchiffrement mal maîtrisés, un travail sur la lettre, la syllabe puis sur le mot a pu être mis en place avec le groupe d'élèves de 4<sup>ème</sup>. L'un d'entre eux, qui affirme ne rien comprendre à ce qu'il lit mais savoir lire quand même ... a eu beaucoup de mal à effectuer le travail de segmentation en mots et a comparé le travail que nous accomplissions avec celui qu'il faisait auparavant avec l'orthophoniste.

La confrontation des productions avec le texte original a permis un travail sur les nombreuses erreurs commises, phonétiques ou graphiques, et une recherche sur les structures orthographiques lexicales ou syntaxiques concernées tout comme le retour sur les règles d'accord ou de conjugaison.

Avec les élèves de 5<sup>ème</sup>, nous avons pu réaliser une approche de la métaphore grâce à la réflexion de l'un d'entre eux au sujet de la chanson de Jennifer « J'attends l'amour ». Il prétendait ne pas aimer cette chanson à cause de ses paroles « ridicules » telles que « J'ai des chevaux dans la tête qui courent au triple galop... ». Certains lui ont fait comprendre qu'il ne fallait pas les prendre au premier degré et nous nous sommes amusés à trouver d'autres exemples après avoir énoncé qu'il s'agissait là d'un exercice de style poétique.

Bien des pistes sont ouvertes que nous n'avons pas pu encore explorer. Les élèves étant fortement demandeurs, nous reprendrons sans problème nos activités dès que l'occasion se présentera.

## **2.6 *Evaluation finale :***

Des items de français concernant les compétences de base seront empruntés aux évaluations nationales des années précédentes. Ils serviront d'indicateurs pour observer si les élèves les plus en difficulté ont progressé ou non, si les autres ont amélioré aussi leurs compétences en communication, si les champs d'action proposés auront été efficaces, si l'acquisition des compétences est en évolution positive. Nous espérons pouvoir faire de telles constatations en fin d'année

Les productions des élèves permettront également, si nous arrivons à passer à la phase d'écriture, d'affiner l'évaluation quant à la production écrite. Les élèves ayant eux-mêmes fait des suggestions d'activités dans ce sens, la probabilité de poursuivre ces activités semble évidente tout comme il sera possible d'utiliser les bandes dessinées produites par les élèves de 4<sup>ème</sup> lorsqu'elles seront achevées. (La BD a été retenue par ces groupes après l'observation du livret des paroles de l'album « Chansons pour les pieds » de J.J. Goldman qui a été illustré par l'auteur ZEP, bien connu des élèves, et doit permettre transformation de texte et sa réécriture sous une forme différente.)

## **2.7 *Prolongements envisageables :***

### **2.7.1 Les itinéraires de découverte :**

Les nouvelles orientations sur le collège doivent nous amener à mettre en place les itinéraires de découverte qui à raison de deux heures hebdomadaires, soient 72 heures par division, s'inscriront dans l'emploi du temps de tous les collégiens du cycle central.

Envisager de poursuivre le travail présenté dans le domaine « Arts et humanités » ou dans le domaine « Langues et civilisations » est tout à fait possible et peut s'avérer être un facteur d'intégration supplémentaire de la S.E.G.P.A. dans le collège car l'attrait d'un tel itinéraire risque fort de se révéler motivant pour les collégiens des classes traditionnelles et, si l'accès aux itinéraires de découverte mis en place par les professeurs de collège reste dans un premier temps impossible, prouvera que même avec nos élèves on peut concevoir de tels itinéraires tout en collant au plus près aux programmes.

### **2.7.2 Un projet possible : la classe à projet artistique et culturel :**

Ouvrir sa classe à des partenaires artistiques et/ou culturels, en faisant bien ressortir ce en quoi le travail présenté s'intègre au projet d'établissement et élaborer un projet proposant une organisation pédagogique qui prolongera les enseignements pour aboutir à une production

finale des élèves présentée à un public est tout autant du domaine du possible grâce à un éventuel accompagnement par le réseau de l'Action Culturelle, soit au niveau départemental, soit au niveau académique.

## **Conclusion :**

Le travail qui a été présenté dans ce mémoire est limité à quelques séances et met plutôt l'accent sur la réception en particulier auditive mais aussi visuelle des messages verbaux ainsi que sur l'analyse primaire de ces messages dans un but d'expression orale de nos élèves.

La mobilisation de tous les élèves à qui ces activités ont été proposées et la participation effective de chacun d'entre eux, la manifestation de leur envie de poursuivre ce projet et d'aller au-delà confirme l'hypothèse que partir de centres d'intérêt dans lesquels ils se retrouvent en tant qu'adolescents à part entière permet une médiation efficace et autorise la mise en place de processus dynamiques d'apprentissage par une éducation au choix, à la citoyenneté, la mise en œuvre de compétences transversales, dans une démarche de projet, dans et un cadre interactif de communication et avec un travail sur la métacognition.

L'évaluation à venir espère révéler des progrès significatifs mais pour l'analyse de ces progrès espérés il restera difficile de déterminer ce qui revient plus particulièrement au projet travaillé.

Poursuivre un tel projet vers des activités plus particulières de production, amener les élèves à transférer leurs acquisitions dans leur projet individuel de formation et d'orientation, l'inscrire dans un cadre d'interdisciplinarité, établir des liens avec la mise en place d'itinéraires de découverte ou la pratique de classes à projet artistique et culturel est tout à fait envisageable.

Après quatre ans passés auprès de certains de ces élèves et après avoir eu à pratiquer avec eux des disciplines aussi diverses que possible, il reste sûr que le dialogue qui s'est établi grâce à ce thème de travail a permis et permet encore aujourd'hui l'expression de chacun, l'affirmation de ses goûts et de ses désirs, le respect du choix d'autrui, que le climat de confiance réciproque qui s'est alors installé entre les apprenants et leur formateur perdure.



## Textes officiels

- Loi 89-486 d'orientation sur l'éducation
- Circulaire 96-167 sur les Enseignements généraux et adaptés dans le second degré (E.G.P.A.)
- Circulaire n° 96-204 du 31 juillet 1996 sur la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège
- Circulaire 97-052 sur l'organisation des enseignements au collège
- Programme cycle d'adaptation en 6<sup>ème</sup> 1996, *collection collège, CNDP, Savoir-Livre*
- Programme cycle central en 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> 1997, *CNDP*
- Programme cycle d'orientation en 3<sup>ème</sup> *BO hors série n° 10 du 15 octobre 1998*
- Note de service 98-128 sur la mise en œuvre de la rénovation des E.G.P.A. dans le second degré
- Circulaire 98-129 sur les orientations pédagogiques pour les E.G.P.A. dans le second degré
- Circulaire 98-140 sur l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire
- Loi d'orientation 98-657 relative à la lutte contre les exclusions
- Circulaire 98-229 sur l'utilisation des évaluations nationales CE2, 6<sup>ème</sup> et la mise en place des programmes personnels d'aide et de progrès (P.P.A.P.)
- Guide pratique pour aider les élèves en difficulté du M.E.N.R.T. de septembre 1999
- Discours de J. Lang, janvier 2001, sur la politique éducative et les nouvelles orientations pour la rentrée au collège de septembre 2001
- Discours de J. Lang du 5 avril 2001 : « Pour un collège républicain : orientations sur l'avenir du collège »
- Circulaire n° 2001-105 du 8 juin 2001 - BO n° 24 du 14 juin 2001 sur la préparation de la rentrée 2001 dans les collèges
- Circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 sur les classes à projet artistiques et culturel
- Dossier de presse du 4 septembre 2001 sur la rentrée scolaire 2001

## Bibliographie

- 1 • Thierry Benardeau, Marcel Pineau (2001), *La musique*, collection Repères pratiques, Paris, Nathan
- 2 • Serge Berstein (2000), *100 ans d'histoire de France en chansons*, Tours, Editions de Chêne
- 3 • Edouard Bertaud, Nathalie Kaufmann, (2001), *Musique! Pour s'y retrouver dans les courants musicaux*, Paris, Manitoba, Société d'édition Les Belles Lettres
- 4 • Jean-Paul Bourbigot, Eric Brachet, Jean Mesnager (2000), *L'atelier de lecture CM2 Cycle 3*, Collection ARTHUR Evaluation, Paris, Nathan
- 5 • R. Charles, C. Willame (1989), *La communication orale*, collection repères pratiques, Paris, Nathan
- 6 • Evelyne Charmeux (1998), *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap Education
- 7 • Pierre Delanoë, Alain Poulanges (1998), *La vie en rose Hymne à la chanson française*, Paris, Éditions Plume
- 8 • Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly (2000), *Pour un enseignement de l'oral Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur
- 9 • D. Gaonac'h, C. Golder (2001) *Manuel de psychologie Enseigner à des adolescents*, Paris, Hachette
- 10 • Roland Goigoux (1998), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Collection Etude, Paris, Editions du CNEFEI
- 11 • Bernadette Gromer, Marlise Weiss (1998), *Dire Ecrire*, Paris, Armand Colin
- 12 • Roland Manuel (2001), *Histoire de la musique II vol.2, Du XVIIIème siècle à nos jours*, Collection folio essais, Paris, Gallimard
- 13 • Barbara L. McCombs, James E. Pope (2000), *Motiver ses élèves Donner le goût d'apprendre*, Bruxelles, Éditions De Boeck
- 14 • Aude Plaquette (2000), *L'expression orale*, collection Réseau Les Thématiques, Paris, Ellipses Éditions
- 15 • Edith Tartar Goddet (1999), *Savoir communiquer avec les adolescents*, Paris, RETZ
- 16 • Gérard Vergnaud (2000), *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette
- 17 • Oser l'oral (2002), Paris, *Cahiers pédagogiques* n°400
- 18 • Débattre en classe (2002), Paris, *Cahiers pédagogiques* n°401

# **ANNEXES**