

# **Orientations pédagogiques des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré**

## Documents d'accompagnement

### **Introduction générale**

Les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré constituent l'une des réponses qu'offre le collège à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts. Ainsi, les élèves accueillis dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) sont des collégiens qui reçoivent un enseignement adapté aux très grandes difficultés scolaires qu'ils rencontrent.

La circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996, complétée par la note de service 98-128 du 19 juin 1998, précise les modalités d'organisation de ces enseignements et de leur rénovation, et la circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 définit les orientations pédagogiques qui constituent leur cadre de référence. Elle indique notamment que l'ensemble des disciplines enseignées au collège concerne les enseignements adaptés. Les finalités qui y sont poursuivies sont celles des enseignements du collège même si les programmes n'y sont pas applicables à l'identique.

Afin de permettre aux enseignants en SEGPA, pour certains, de s'appropriier des contenus d'enseignement renouvelés, et pour d'autres, de mieux identifier les difficultés spécifiques des élèves de SEGPA, il est apparu nécessaire de compléter ces orientations pédagogiques par des documents d'accompagnement illustrant la mise en œuvre de chaque discipline dans les enseignements généraux et professionnels adaptés. Ils s'inscrivent dans la continuité des programmes de collège et de leurs documents d'accompagnement.

C'est dans cette perspective que des groupes de travail ont été constitués. Composés d'enseignants de SEGPA, d'inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaire et d'inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'enseignement technique, ces groupes ont travaillé sur toutes les disciplines enseignées au collège. Un groupe de pilotage constitué d'universitaires, d'inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et de chercheurs en didactique a animé ces travaux, avec la participation des centres nationaux de l'adaptation et de l'intégration scolaires, et s'est assuré de la conformité des réalisations proposées aux programmes en vigueur, aux avancées de la didactique et aux orientations pédagogiques des enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré.

Les documents réunis dans la présente brochure visent, dans une perspective d'aide à la réflexion, à illustrer dans quel esprit peut se réaliser l'adaptation des programmes du collège à des élèves en très grande difficulté scolaire. Les séquences proposées ont été construites dans une perspective d'aide à la réflexion.

Cette nécessaire adaptation ne peut se réduire à alléger de façon aléatoire ces programmes d'une partie de leurs contenus. Renoncer *a priori* à certaines connaissances ou compétences risque de priver l'élève de l'accès au sens d'une discipline et procéderait d'une anticipation négative de la part de l'enseignant quant au développement des potentialités de l'élève. En revanche, on peut être amené à privilégier certains contenus au regard des objectifs spécifiques des enseignements adaptés.

## Introduction

Dans ce contexte, toute latitude a été laissée aux concepteurs de cette brochure, dans le choix des thèmes à aborder et des supports à utiliser, dès lors qu'ils s'inscrivent dans les textes de cadrage des enseignements généraux et professionnels adaptés et dans les programmes du collège. Aussi la diversité est-elle grande, suivant les disciplines, tant dans la présentation (séquences déroulées du début à la fin de l'activité ou sous forme de fiches succinctes), que dans la nature des documents proposés ; il peut, en effet, s'agir :

- *de propositions de mise en œuvre de points d'un programme qui apparaissent comme autant de passages obligés ;*
- *de séquences qui proposent des mises en relation possibles avec d'autres disciplines ;*
- *de réflexions didactiques mettant en évidence étapes et difficultés ;*
- *de séquences d'activités qui peuvent déclencher le plaisir d'apprendre, relancer la motivation, valoriser l'élève, etc.*

Toutes les séquences proposées ont été mises en œuvre et expérimentées dans des classes de SEGPA ou d'établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA). Inscrites dans un contexte donné, elles sont autant d'illustrations de situations d'apprentissage pour aider l'enseignant à choisir sa démarche et à élaborer ses propres outils didactiques. Ces séquences, ancrées dans les programmes, s'inscrivent dans le projet de classe. Elles sont situées dans la progression pédagogique annuelle des SEGPA et dans la fonction qu'elles tiennent au sein de l'apprentissage : activités de découverte d'une notion, activités d'entraînement, de remédiation, etc.

Les situations et les séquences proposées dans cette brochure tiennent compte de l'hétérogénéité du niveau et des performances scolaires des élèves accueillis dans les enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré. Elles répondent à des objectifs précis et accessibles. Elles peuvent indiquer plusieurs entrées possibles pour le même thème d'étude, comment, pour une tâche donnée, la nature ou le niveau d'exigence attendu peut varier d'un élève à l'autre. Selon les cas, elles mettent en évidence diverses situations d'apprentissage possibles dans lesquelles l'élève est placé, soit par rapport à ses camarades, soit par rapport à la tâche qu'il a à accomplir. Élément fondamental du processus d'ensemble, l'évaluation a fait l'objet d'une attention particulière ; des exemples d'exercices possibles et l'analyse de travaux d'élèves en apportent le témoignage.

Ces documents sont conçus comme une aide aux enseignants de SEGPA et d'EREA pour la mise en œuvre des actions pédagogiques et l'élaboration des progressions. Leur appropriation par les équipes pédagogiques et les réflexions qu'ils susciteront seront utilement appuyées par les actions de formation engagées dans le cadre du plan pluriannuel de rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré.

Pour le ministre et par délégation,  
le directeur de l'Enseignement scolaire,



Bernard Toulemonde

# FRANÇAIS

---

*Ce texte propose une réflexion générale sur l'enseignement du français en SEGPA et sur la manière dont cet enseignement s'articule avec les autres disciplines, puisque toutes utilisent le français comme langue des apprentissages. On abordera ensuite le rapport à la langue des collégiens de SEGPA, puis les questions de l'oral et de l'écrit. On lira enfin trois éclairages spécifiques, le premier consacré aux situations de lecture, le second aux activités graphiques des élèves, le dernier à la production de textes informatifs. Ce sont des pistes de travail utilisables sans pour autant constituer des exemples de démarches ou de séquences pédagogiques. L'enseignant de français trouvera là matière à échanges et à concertation avec les autres membres de l'équipe pédagogique de SEGPA sur les difficultés langagières de ses élèves et les différentes façons d'y répondre.*

*Les enseignants de français en SEGPA sont face à des élèves dont le parcours scolaire a souvent été marqué par les difficultés et les échecs : comment répondre de façon efficace aux difficultés particulières de chaque individu, tout en dispensant un enseignement à un groupe-classe ? Comment aider les uns et les autres à mieux maîtriser la langue, non seulement pour réussir à l'école, mais aussi à plus longue échéance pour trouver leur place en tant que citoyens responsables dans la société ? En quoi ces jeunes sont-ils différents des autres collégiens et en quoi le travail de l'enseignant de français de SEGPA se distingue-t-il de celui de son collègue d'une autre classe ? Les enseignants ressentent souvent un écart très marqué, voire un fossé, entre les objectifs de l'enseignement du français au collège et les compétences langagières supposées de leurs élèves. On rencontre d'ailleurs des problèmes identiques avec les élèves en grande difficulté du collège.*

*Proposer des éléments de réponse à ces questions suppose de prendre en compte des axes complémentaires : l'axe disciplinaire des contenus de la matière « français » en relation étroite avec les nouveaux programmes du collège de 1996, dont les finalités générales (formation de l'individu et du citoyen par la maîtrise des discours et par l'acquisition de références culturelles communes) valent aussi pour les collégiens de SEGPA ; l'axe éducatif des missions de l'école en général et de la structure spécifique SEGPA en particulier ; enfin l'axe pédagogique des méthodes et des démarches. C'est dans ce cadre complexe qu'il convient de situer les propos qui vont suivre.*

## I. Le rapport à la langue

L'école use du langage d'une manière qui lui est propre, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cet usage est très éloigné de celui que peuvent en faire les jeunes dans leur vie quotidienne, mais il reste néanmoins légitime parce que la langue de l'école est celle des apprentissages. On pourrait en donner quelques traits caractéristiques : par exemple, le fait qu'à l'école le savoir passe à un moment ou à un autre par une verbalisation écrite et que celle-ci traduit des connaissances formalisées, à un degré de généralisation et de décontextualisation différent de celui du langage oral quotidien (« la vache est un quadrupède » vs « la vache que j'ai vue dans le pré était en train de brouter »). L'énoncé d'une vérité en mathématiques ne se fait pas de la même façon, avec les mêmes caractéristiques linguistiques, que le constat d'une réalité vécue (ex. : « On appelle parallélogramme... »). Il faut que les élèves soient capables d'entrer dans cette langue des apprentissages qui n'est pas

celle qu'ils manient en dehors du collège. De ce fait, la langue parlée des adolescents ne peut pas devenir la référence ni le support qui ferait mieux passer les savoirs scolaires ; il ne s'agit absolument pas de se mettre au niveau des élèves, mais plutôt à leur portée.

Comment aider les élèves à **prendre conscience du rôle spécifique de la langue à l'école, langue qui doit servir à penser et à apprendre** ? À cet égard, tous les usages de la langue n'ont pas une efficacité identique ; ils ne permettent pas d'élaborer la pensée ou les savoirs ni de construire les apprentissages de la même façon. Les faiblesses et les difficultés des élèves existent, tout comme leurs réelles compétences dans certaines situations de communication, mais on bâtit sur du sable tant qu'on n'aura pas fait évoluer la conception du langage qu'ont les jeunes, conception qui va à l'encontre de ce qui les aiderait dans le cadre scolaire de la SEGPA. Pour eux, comme pour tous les enfants en difficulté, l'échange langagier semble ne servir qu'à exprimer sa subjectivité, ses affects et plus profondément son identité. Le langage servant à dire les choses comme elles se vivent est produit dans l'instant. Si ces représentations fonctionnent, la mise à distance, le retour en arrière ou la reformulation, toutes pratiques langagières fréquentes à l'école, deviennent très difficiles.

Travailler la langue, reprendre, réécrire ne sont pas des pratiques familières aux élèves dans la mesure où elles constituent des activités scolaires gratuites sans véritable sens et sont souvent liées à un respect des normes linguistiques que certains assimilent à des valeurs qui ne sont pas les leurs, inconsciemment ou non. Il y a donc là une priorité pour l'enseignant de français, celle de travailler, nécessairement sur le long terme et en relation étroite avec ses collègues des autres disciplines, le rapport au langage et donc au savoir qu'il sert à construire.

Certains jeunes, plus ou moins nombreux selon les établissements, **ont un rapport à la langue très difficile en situation de communication avec un adulte** : échanges oraux incertains qui se limitent souvent à des mots ou groupes de mots, mutisme dans certaines situations de classe, écrit très détérioré au niveau du graphisme comme au niveau du texte, réflexion sur la langue elle-même quasi impossible... On comprend aisément que ces adolescents éprouvent les plus grandes difficultés à entrer dans la langue des apprentissages. Les enseignants de SEGPA connaissent bien ces élèves pour lesquels l'appui d'une rééducation est souvent indispensable. De tels sous-groupes d'élèves existent, mais il ne faut pas toujours s'y référer pour analyser les difficultés langagières des collégiens de SEGPA.

En écho à des théories sociologiques et pédagogiques des années 60-70 qui donnaient des explications à l'échec scolaire persistant des couches sociales défavorisées (celles dont les enfants se retrouvent souvent dans les structures spécifiques comme les SEGPA), sont avancées souvent des idées relatives au « handicap socio-culturel » et au « déficit linguistique » dont souffriraient ces jeunes et qui les empêcheraient d'être en situation de réussite à l'école. Les élèves sont alors toujours définis en termes de manques qu'il faudrait combler : difficultés linguistiques multiples (lexique pauvre, syntaxe orale et écrite incorrecte, graphie défectueuse, orthographe non stabilisée...), relations conflictuelles avec le support écrit (bases de la lecture non acquises, production de textes problématique...). D'où la mise en place d'une pédagogie de la remédiation qui privilégie les exercices et les entraînements systématiques sur des tâches très souvent morcelées, pédagogie qui va souvent de pair avec des démarches tentant de les ancrer, pour se rapprocher des élèves, sur le contexte concret et immédiat des jeunes pour qui toute activité complexe et abstraite serait trop difficile. On peut à juste titre s'interroger sur l'efficacité réelle de ces démarches pédagogiques qui n'ont pas vraiment fait la preuve de leur pertinence dans quelque structure que ce soit.

Si l'on n'a plus à démontrer les relations entre l'échec scolaire et la maîtrise de la langue, il faut pourtant se poser des questions sur les réelles compétences — ou incompétences — langagières des élèves de SEGPA. En effet, on ne dispose pas d'outils d'évaluation vraiment pertinents, ni de grilles d'analyse efficaces. Les évaluations nationales de 6<sup>e</sup> de début

d'année, qui ne testent que l'écrit (et qui n'ont pas été conçues pour des élèves de structures spécifiques), enregistrent le plus souvent des résultats globaux désastreux dans les scores de réussite. Encore faudrait-il mener une analyse beaucoup plus fine, par item cette fois, des réussites, des échecs et des non-réponses, pour avoir un portrait plus fidèle de l'élève. Mais, là encore, l'outil d'évaluation lui-même n'est pas véritablement adapté à ces jeunes et ne permet pas de rechercher des informations sur leurs réelles compétences langagières orales et écrites. D'autres outils, d'autres démarches, d'autres situations d'évaluation sont nécessaires pour compléter ce tableau, repérer les potentialités des élèves pour pouvoir enclencher ensuite des dynamiques possibles s'appuyant sur des éléments positifs et pas seulement sur des constats d'absence ou de difficultés. À cet égard, les bilans orthographiques qui cherchent à pointer ce qui est en place chez les élèves, plutôt que leurs erreurs, donnent une idée des orientations possibles dans ce travail de construction d'outils d'évaluation adaptés à la situation spécifique des SEGPA.

L'observation des élèves et une attention un peu soutenue aux interactions entre eux dans la classe ou dans la cour, dans une situation moins scolaire, permettent de s'apercevoir que bon nombre d'entre eux sont moins démunis qu'on ne le pense dans l'activité langagière et que la langue qu'ils emploient, bien que souvent à cent lieues des normes scolaires, peut être très efficace comme moyen de communication et comme objet de jeu dans les échanges sociaux entre pairs. Pour eux, au contraire du groupe restreint d'élèves dont il était question plus haut, le rapport à la langue n'est pas déficient mais très actif. Même si le passage à l'écrit a été un échec, ils gardent avec la langue des relations positives sur lesquelles on pourra s'appuyer pour les faire évoluer. Ils sont même parfois plus créatifs en ce domaine que d'autres collégiens ; certains manient la langue orale avec vivacité et habileté et sont capables d'argumenter entre eux ou de jouer avec la langue (lexique, rythme, syntaxe...), pour exprimer de façon très forte un point de vue personnel.

Mais, même dans ce cas, la communication avec les adultes en dehors de l'école est difficile ; et dans le cadre scolaire des apprentissages, les compétences langagières qui se révélaient opérantes ici ne fonctionnent alors plus ; le transfert d'habiletés, orales le plus souvent, ne se fait pas dans le contexte des apprentissages et ces jeunes ne peuvent pas modifier ni faire évoluer les savoir-faire langagiers qu'ils ont pu mettre en œuvre dans une autre situation. **Ils sont eux aussi prisonniers en quelque sorte de leur rapport à la langue et se montrent incapables de la flexibilité linguistique qui reste l'apanage des élèves en situation de réussite scolaire.**

Il ne s'agit pas là de repérer les élèves qui sont capables de passer d'un registre de langue à un autre (familier, courant, soutenu...), mais ceux qui, en situation de réception, comme en situation de production, manifestent leur capacité à s'adapter avec souplesse à la situation spécifique de communication écrite ou orale et suivent le rythme de l'enseignant, sans être toujours en retard d'une activité. Par exemple, ceux qui, dans le discours parlé de l'adulte, repèrent par les subtiles modifications de rythme, d'élocution, de vocabulaire, de syntaxe, que l'adulte est en train de passer d'un exemple vécu qu'il analyse et sur lequel il fait échanger les enfants, à un moment de généralisation, plus formel donc et plus abstrait, constituant de fait l'objectif d'apprentissage de la leçon. Si le professeur a demandé aux élèves tout ce qu'ils savaient sur les chats ou sur les lions, c'est sans doute pour mettre en place des savoirs sur les félins en général ; s'il les sollicite pour relever toutes les informations écrites sur telle jaquette de livre, c'est pour amorcer un travail plus général sur les savoir-faire culturels d'un lecteur.

De la même façon, l'élève qui prend conscience que, lorsqu'il écrit je dans un texte, le pronom personnel ne le désigne pas toujours en tant qu'individu (« J'ai regardé un film hier soir à la télévision » ; « Je remarque que les deux triangles sont isocèles... »), celui-là saura faire preuve de la flexibilité linguistique nécessaire. De même lorsque, confronté à une page de roman ou à une consigne de travail, il remarque que les stratégies de lecture, les façons de lire ne peuvent pas être identiques puisque l'objectif de lecture et le support ne sont pas les mêmes. Or l'habitude est plutôt chez les élèves de tout lire, avec les difficultés que l'on sait, de la même manière.

Savoir décrypter l'implicite du propos de l'enseignant suppose une forme de compétence. (« Pour demain, apprenez bien votre leçon ! » à traduire par « Il y aura une interrogation écrite. ») Savoir s'adapter avec souplesse aux propos des uns et des autres, c'est bien faire preuve, en situation de réception, de la flexibilité linguistique que nous évoquons.

Pour la commodité de l'exposé, les propos qui vont suivre traitent d'abord de l'oral, puis de l'écrit, à travers les questions de lecture, de graphie et de production de textes, mais cette partition est un peu artificielle puisqu'il s'agit bien ici de parler des compétences langagières des élèves, que l'on soit dans une situation de communication écrite ou orale. Pour **toute tâche proposée dans le cadre scolaire, il faut envisager une composante orale et une composante écrite et, dans les deux cas, penser à la fois réception et production**. Bien entendu, selon les situations précises, il y aura sans doute une dominante sur laquelle l'enseignant mettra davantage l'accent ; mais il est souhaitable dans toute démarche pédagogique de faire produire aux élèves un texte écrit, même s'il se limite à quelques lignes. On retrouve là ce que les didacticiens des langues classent en quatre compétences à mettre en place chez l'élève : compétences de compréhension orale, de production orale, compétences de compréhension écrite, de production écrite.

On pourrait en fait résumer la difficulté majeure de l'enseignant de français à cette double question : comment construire des interactions efficaces entre les pratiques écrites et les pratiques orales ? Comment rendre les productions écrites et orales des élèves de plus en plus performantes pour qu'elles se rapprochent des normes scolaires attendues ?

## II. L'oral

Dans notre système scolaire, le fonctionnement même du jeu pédagogique, en SEGPA comme en classe banale, repose essentiellement sur les échanges oraux entre l'adulte et les jeunes, et ce, toutes disciplines confondues, le traditionnel ping-pong verbal des questions du professeur et des réponses des élèves rythmant les cours, le tout étant d'ailleurs parfois perturbé par une parole non scolaire, pas toujours maîtrisable par l'enseignant ! C'est dire que les uns et les autres sont souvent dans un oral très normé dans ses règles de fonctionnement explicites ou implicites (on répond à la question qui est posée, pas à une autre ; on ne fait pas partager à la cantonade ses préoccupations personnelles, sauf si exceptionnellement on y est invité par l'adulte ; on lève la main avant de prendre la parole ; on essaie, dans la mesure du possible, de surveiller un peu son langage...). Alors que, dans la communication orale quotidienne, les enfants sont habitués à d'autres règles du jeu dans la prise de parole et dans la circulation des échanges.

### L'oral scolaire

Qu'a donc de spécifique cet oral scolaire dans lequel il est souhaitable que les élèves soient le plus performants possible ?

- Il se place dans cette situation de communication particulière qui réunit un adulte et des jeunes, dans un même lieu, avec la finalité pour ces derniers d'apprendre quelque chose. Or, pour la plupart des élèves, on parle d'abord pour se dire, exprimer son vécu et certainement pas pour penser, apprendre à mieux penser et apprendre à parler. Cela ne veut pas dire qu'ils sont inaptes à le faire, mais ils n'ont pas toujours conscience des enjeux de la communication quand l'adulte les amène à s'exprimer en classe et pose alors des exigences dont ils ne comprennent pas le sens. Il faut donc les aider à expliciter les finalités différentes de ces situations de communication et, par là même, à prendre mieux conscience du sens de l'acte d'apprentissage lui-même.

- L'oral scolaire demande une participation active dans l'écoute comme dans la prise de parole. Le discours du professeur, les échanges oraux entre lui et les élèves ou entre élèves, supposent, pour le bon déroulement de la séquence, une activité langagière (et donc cognitive) permanente de chacun, qui va bien au-delà du jeu question-réponse évoqué plus haut. Comme tous les élèves en difficulté, les collégiens de SEGPA ont intériorisé l'idée que l'école est un lieu où l'on répond aux questions qu'on vous pose et pas nécessairement un lieu où l'on se pose à soi-même des questions, où l'on formule des interrogations. Le jeu scolaire avec son rituel a en quelque sorte produit chez eux l'incapacité (apparente) à questionner par eux-mêmes, à reformuler les demandes, à s'interroger réellement, en quelque sorte à avoir une démarche active dans l'acquisition des connaissances. Le plus souvent d'ailleurs, c'est l'adulte lui-même qui fait le lien entre les différentes questions et non pas les élèves eux-mêmes. D'où l'intérêt de leur donner des tâches qui les obligent à créer des liens, à mettre en relation des éléments différents pour faire sens. Il est tout aussi important d'entraîner les élèves à élaborer des questions — démarche intellectuelle très formatrice — que de les habituer à produire des réponses, et l'un ne devrait pas aller sans l'autre.

Il faut donc pour ces collégiens savoir écouter, et pas seulement entendre, tout ce qui se dit ! Tout enseignant sait que la motivation et l'intérêt des élèves pour l'activité elle-même ne font pas tout. Il y a de véritables apprentissages à mettre en place, tout au long du cursus, avec des exigences différentes, pour entraîner les capacités d'écoute et de prise de parole. Il est important, par exemple, pour aider les élèves à progresser dans ce domaine, de les placer dans des situations de classe variées, qui dépassent les échanges verticaux adultes/jeunes, pour les familiariser avec d'autres paramètres : travail en groupes de pairs (avec des règles très explicites), présentations diverses de documents, de livres, de films, de panneaux à d'autres élèves (plus jeunes ou plus âgés) ou à des adultes, exposés (même très courts, de quelques minutes)... On peut ainsi trouver toute une série de démarches ou d'activités qui permettront d'exercer les compétences orales en situation, pas seulement pour réciter un texte, ou faire une lecture oralisée, mais toujours avec une finalité discursive spécifique (raconter, expliquer, argumenter...). De ce fait, l'objectif général de maîtrise des discours que soulignent les programmes peut parfaitement être abordé.

- L'oral scolaire demande aux élèves de savoir repérer avec exactitude les paramètres de la situation de communication.

- S'agit-il de parler de ce qui se fait, se voit, ici et maintenant, donc d'un référent commun à tous explicitement nommé (par exemple on va parler avec les élèves d'un film que toute la classe a vu) ?

- S'agit-il de faire partager à d'autres qui ne l'ont pas vécue une expérience personnelle (un match de football, un film...)?

- S'agit-il d'échanger à partir des savoirs vécus des uns et des autres, sur les points communs et les différences de deux points de vue, idées ou objets (comparer deux magazines ou deux sports collectifs...)?

La plupart des élèves ont beaucoup de mal à se retrouver dans ces multiples oraux scolaires, qui, en fait, demandent des compétences différentes. Si la première situation d'oral contextualisé ne leur pose pas trop de problèmes dans l'ensemble — pour peu que le sujet les concerne et qu'ils s'intéressent au travail proposé — les autres situations évoquées précédemment compliquent pour eux la communication. En effet il leur faut alors s'exprimer hors contexte, ce qui est beaucoup plus difficile, surtout si les propos doivent formaliser un objet de savoir et monter en abstraction : ils n'ont pas toujours le vocabulaire abstrait pour désigner avec précision des notions un peu complexes. D'autre part la maîtrise de la langue orale passe ici, par exemple, par celle des déterminants utilisés (le sport en général vs le sport dont on parle), celle des organisateurs logiques (*parce que, donc, c'est pourquoi...*), ou encore celle des règles d'ouverture ou de clôture d'un énoncé à l'oral. Il est donc important d'entraîner peu à peu les élèves à des prises de parole plus longues que le mot ou le groupe de mots attendus en réponse, pour les familiariser avec des pratiques diversifiées qui enrichiront l'oral spontané dont la plupart sont capables.

Si l'on cherche à faire parler (et écouter !) les jeunes en classe, c'est bien parce que se trouvent là des enjeux essentiels dans l'accès aux savoirs conceptualisés et dans leur appropriation progressive. Les échanges oraux entre pairs prennent alors toute leur importance (en classe entière ou en petits groupes de travail) pour permettre, en respectant les rythmes individuels de chaque élève, d'avancer dans leur construction des connaissances. Cela suppose que le professeur sache écouter ce que les élèves disent ou du moins veulent dire, donc qu'il sache se taire, qu'il évite de donner immédiatement un jugement sur la validité de la réponse, qu'il demande au contraire à l'élève de reformuler lui-même, de préciser... Le silence en classe, lorsqu'il permet à l'élève de penser, a des vertus pédagogiques ! La parole brève mais engageante de l'adulte dans ses incitations, ses suggestions successives permettant à l'élève de rendre son propos plus explicite, plus complet aussi, n'est pas nécessairement spontanée. Le professeur doit apprendre à suivre le rythme de l'élève qui élabore peu à peu sa pensée, même si, à son gré, les choses ne vont pas aussi vite que prévu.

C'est ainsi qu'en amont d'un moment d'écriture se situent toujours des activités orales au cours desquelles la classe élabore peu à peu, en interaction avec le professeur, les connaissances sur l'objet de savoir dont il sera question dans l'écrit à produire. Il est souhaitable de laisser à tous les élèves le temps de chercher en silence la réponse attendue, plutôt que de donner tout de suite la parole à celui dont on est sûr de la réponse, ou de reprendre une autre solution maladroite proposée. Permettre à l'adolescent de retrouver une connaissance fragile, respecter son rythme d'actualisation souvent très lent, favoriser les interactions qui vont le mettre en situation de recherche puis de réussite, demande à l'adulte de la finesse dans ces échanges oraux ; il aidera ainsi l'élève à se placer en situation d'activité mentale et à être partie prenante de la construction de ses savoirs. Il faut pour cela des conditions matérielles particulières (calme, silence relatif, être installé correctement pour travailler — sans son anorak par exemple —...), concentration sur le travail demandé (ce qui est différent de la motivation) et, dans la mesure du possible, une conscience claire des raisons pour lesquelles l'adulte le fait faire.

### Le rapport à la norme

Il ne s'agit pas de confondre maîtrise de la langue et correction des formes linguistiques (phrase avec sujet et verbe pour répondre, pas de répétition...), mais d'insister sur l'appropriation progressive par les élèves de SEGPA des objets de savoir et des mots qui servent à les dire. On a trop tendance à appliquer à l'oral scolaire quotidien des normes de correction qui sont celles de l'écrit ou du moins de l'oral très soutenu et surveillé d'un locuteur expérimenté. Combien de fois faisons-nous des phrases complètes pour répondre de façon efficace à une question ? Sommes-nous toujours capables, nous-mêmes, de maîtriser notre langage oral dans toutes les situations que nous affrontons ?

Deux exemples illustreront ce point de vue. Le premier met l'accent sur les formes syntaxiques, le second sur le lexique. Après un travail de tri de livres donnant tous des informations sur les chevaux, un élève de 6<sup>e</sup> est interrogé sur les différences qu'il a repérées entre un manuel scolaire et une encyclopédie pour la jeunesse :

- « – C'est pas pareil, y a des différences.
- Est-ce que tu peux préciser un peu plus ?
- Ben, l'encyclopédie, c'est plus gros, et c'est pas classé pareil.
- Tu as raison ; mais les différences de classement, c'est quoi pour toi ?
- Alors, y z'ont pas mis en premier la même chose... »

Tous les enregistrements de situations de classe le montrent, le professeur tend à exiger de l'élève un respect des normes que lui-même ne tient pas en permanence. Ici, l'élève interrogé, grâce aux questions de l'enseignant, dépasse le simple constat qui est pour lui de l'ordre de l'évidence, pour évoquer des critères de distinction, puis commencer à les analyser. Sans doute le professeur aurait-il bloqué la situation et empêché l'élève d'éla-

borer sa pensée, s'il l'avait repris en affirmant : « On ne dit pas “y z'ont pas mis” mais “ils n'ont pas mis !” ».

De même, faire passer un enfant de l'emploi de « buée » ou « fumée » à celui de « vapeur d'eau » ne représente pas seulement une amélioration qualitative de ses propos, mais un véritable saut conceptuel, une montée en abstraction.

## Faire de la langue un objet d'échanges

L'oral scolaire utilise la langue à la fois comme médium de l'expression et de la communication et comme objet lui-même.

C'est de la langue elle-même que l'élève doit parler et à son propos qu'il doit réfléchir. Il lui faut de ce fait mettre à distance ses pratiques pour les enrichir et les complexifier, notamment grâce à l'emploi d'un métalangage. Il ne s'agit pas ici seulement du métalangage grammatical traditionnel que les élèves sont très loin de maîtriser, mais de moments où l'on peut verbaliser avec eux sur ce qui s'est passé dans un échange oral, ou une situation de classe particulière. Nommer et formaliser les découvertes par l'emploi d'un métalangage spécifique est sans doute une étape ultérieure, que l'on ne peut envisager qu'en classe de 4<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup>. Il s'agit pour l'enseignant de français en SEGPA d'aider ses élèves à avoir un rapport plus distancié au langage, eux dont les pratiques langagières sont le plus souvent inscrites dans la connivence et l'efficacité immédiate, et très investies affectivement !

## L'évaluation de l'oral comme outil de formation

L'équipe pédagogique construit elle-même ses propres documents pour suivre dans le temps l'évolution des élèves, au-delà d'une note globale d'oral ou de participation, qui à elle seule est peu significative. L'essentiel est de pointer tous les paramètres impliqués dans une situation de communication orale, ceux liés à la parole elle-même (diction, volume, articulation...), comme ceux qui prennent en compte le locuteur-élève (capacité d'écoute, prise en compte de l'autre, aisance en groupe...) ou les éléments plus directement linguistiques (lexique, syntaxe...). C'est en impliquant les élèves dans cette évaluation par la mise en place régulière, sur des activités diversifiées, d'une coévaluation aux critères bien établis, que l'on peut les aider à mieux analyser la communication orale et à prendre de la distance vis-à-vis de leurs propres pratiques langagières.

Les objectifs que nous venons de détailler sommairement sont très ambitieux, mais l'enseignant de français, en liaison avec les autres disciplines, doit les viser s'il veut améliorer les performances de ses élèves. On le voit, les buts purement lexicaux que l'on assigne généralement à l'oral restent bien entendu valables, mais ils sont insuffisants si l'on veut travailler toutes les compétences langagières nécessaires à la bonne maîtrise d'un oral scolaire à vocation d'apprentissage. Ces objectifs n'ont rien de spécifique aux SEGPA, ils pourraient être partagés par tous les professeurs de français enseignant en collège, ce que rappellent nettement les programmes qui placent dorénavant l'oral sur le même plan que la lecture, l'écriture et les outils de la langue :

« Autant que l'écrit, l'oral est essentiel pour la maîtrise pratique des discours. » (Programmes de 6<sup>e</sup>). « Le programme du cycle central, à la suite du programme de 6<sup>e</sup>, réaffirme l'importance de l'oral en lui accordant une place équivalente à celle de l'écriture et de la lecture » (Accompagnement des programmes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>).

On comprendra bien que, dans cet esprit, il n'est pas souhaitable de monter des séquences exclusivement consacrées à l'oral sur un temps spécifique ; tous les moments de la classe de français, et quasiment toutes les activités, contribuent à l'amélioration des compétences orales des élèves.

### III. La lecture et l'écriture

La culture de l'école étant essentiellement une culture écrite et le savoir se transmettant et s'évaluant le plus souvent à partir des écrits, il n'est pas nécessaire d'insister sur la place centrale que les textes et les écrits en général occupent dans la relation pédagogique. Encore reste-t-elle à définir plus précisément dans le cas des élèves de SEGPA.

Les professeurs ont compris depuis longtemps que c'est dans l'abîme existant entre les pratiques langagières et culturelles des élèves et la culture écrite que se situe le nœud de leur échec scolaire. Difficultés réelles et handicapantes en lecture, dont les mécanismes de base ne sont pas en place pour bon nombre d'élèves, ce qui gêne toute construction de sens, mais aussi difficultés à produire des textes, à toutes les étapes du processus, de la graphie à l'organisation textuelle, en passant par la syntaxe ou le lexique.

Tous les élèves, en SEGPA comme dans les autres classes, ont droit à l'accès aux écrits, à tous les écrits, du plus fonctionnel au plus littéraire, parce que c'est par l'écrit, et seulement par lui dans notre société, que l'accès au savoir conceptuel et au pouvoir citoyen se construit. Le développement de l'illettrisme montre de toute évidence que la lecture est une clé d'intégration sociale et que celui qui ne la possède pas de façon efficace est menacé d'exclusion sociale. C'est pourquoi il est si important que les élèves de SEGPA améliorent leurs performances dans ce domaine et dépassent le conflit qu'ils vivent entre les formes orales de rapport au monde et les formes scripturales de ce rapport, que seule l'école peut mettre en place.

Au quotidien, comment travailler avec des élèves pour lesquels les mécanismes de base de reconnaissance des mots ne sont pas automatisés et qui dépensent toute leur énergie intellectuelle à déchiffrer péniblement les textes sur lesquels on souhaite les faire travailler ? Comment viser des objectifs de production d'écrits, de textes de nature diverse, lorsque le geste graphique lui-même n'est pas maîtrisé ? Trois aspects de cette question seront envisagés : les activités de lecture d'abord, puis les activités graphiques des élèves et enfin la production de textes informatifs.

#### La lecture et ses enjeux

La lecture comme compétence culturelle de rapport aux écrits comporte des enjeux essentiels ; enjeux scolaires évidemment, puisqu'un élève en situation de difficulté de lecture est par là même un élève en situation de difficultés à l'école ; enjeux psychologiques dans la construction de la personnalité de l'individu ; enjeux culturels d'accès à la mémoire collective d'une société, d'un groupe social, d'une civilisation ; enjeux sociaux d'accès à la pensée de l'autre pour mieux le connaître et le respecter. Mais aussi et surtout, enjeux cognitifs de l'accès aux écrits, car l'être humain ne pense pas de la même façon avec ou sans écrits. L'écrit, en déchargeant la mémoire, libère les capacités cognitives. Par ailleurs, certaines opérations de pensée (classification, mise en relation, généralisation, formalisation...) sont impossibles sans l'écriture qui entraîne un mode d'accès spécifique aux savoirs. Pas de géométrie, pas de réflexion sur la langue, pas de tableaux à double entrée... sans les écrits. Permettre l'accès à l'écrit est un travail de longue haleine qui nécessite à la fois des activités spécifiques, des moments de réflexion pour la prise de conscience et une attention permanente de toute l'équipe éducative.

#### Réconcilier les élèves avec le livre

Toutes les activités ludiques autour de la lecture (concours, défi-lecture...) sont à regarder d'un œil positif, mais elles ne suffisent pas à elles seules à transformer en lecteur un élève fâché avec les écrits et avec les livres. Il ne faut pas se leurrer à ce sujet sur la

toute-puissance de l'action pédagogique face à des facteurs socio culturels très forts et dont les conséquences sont très ancrées dans les pratiques quotidiennes des jeunes, notamment en ce qui concerne les représentations de l'activité de lecture. La lecture, et par exemple la lecture fictionnelle comme pratique individuelle de distraction, est connotée très négativement chez beaucoup d'adolescents de SEGPA, surtout chez les garçons qui lui préfèrent par exemple les activités sportives, plus valorisantes à leurs yeux, ou les loisirs plus collectifs comme la musique. Cela ne veut pas dire qu'il faille s'interdire toutes les manifestations de réconciliation avec la lecture et le livre, mais simplement qu'elles ne peuvent avoir à elles seules un effet magique, si elles ne sont pas renforcées, au quotidien, par d'autres pratiques et d'autres démarches.

## Mettre au point des supports adaptés

Réfléchir aux outils d'apprentissage continué de la lecture qu'on utilise apparaît comme une nécessité. On ne peut pas reproduire avec des élèves d'une douzaine d'années, d'une maturité réelle, les mêmes activités d'apprentissage, sur les mêmes supports qu'au CP. Cela condamne les manuels habituellement utilisés à l'école élémentaire. Les logiciels d'entraînement disponibles sur le marché sont remis en cause par la recherche actuelle, certains outils didactiques relèvent du champ de la gestion mentale, d'autres répondent aux difficultés spécifiques des illettrés, certains aux besoins de l'enseignement professionnel... Aucun matériel d'apprentissage n'a été conçu pour des élèves de SEGPA pour lesquels un entraînement systématique et régulier reste néanmoins nécessaire. C'est donc à l'équipe pédagogique de s'emparer de ce terrain, à la fois avec réalisme, concernant l'efficacité des outils existant sur papier et sur logiciels, et créativité, pour mettre au point, dans la mesure du possible, des supports réellement efficaces pour ses élèves. Un seul sera rarement suffisant ; mais encore faut-il qu'ils soient compatibles les uns avec les autres. De plus, ils ne représentent qu'un des aspects de l'aide qu'on peut apporter aux élèves dans cette matière. Quelles que soient leurs qualités, ce ne sont jamais que des objets pour apprendre à (mieux) lire, qui ne peuvent jamais totalement remplacer les véritables supports ni les vraies situations de lecture.

## Faciliter l'accès au texte

Pour aider vraiment l'élève il faut veiller à lui faciliter l'accès au texte : toujours penser à la contextualisation de l'écrit (du livre ou du texte), à créer oralement l'univers de référence dont il est souvent très éloigné culturellement, à articuler les activités orales et les activités écrites et à l'obliger à faire des hypothèses de lecture. Et cela de façon régulière et systématique dès qu'il y a une situation de lecture. Il s'agit ici de (re)créer des attitudes intellectuelles complètement intégrées chez le lecteur expert, mais qui restent à construire chez beaucoup d'élèves de SEGPA. En effet, l'activité de lecture commence bien avant la découverte du texte par le lecteur et il convient donc d'accorder à cet amont toute son importance — et donc d'y consacrer du temps — dans la construction du sens donné au texte lu. Concrètement, les questions qui se posent au professeur de français en SEGPA sont les mêmes que celles qui se posent à ses collègues : quelles activités proposer sur les textes ? Et quels textes choisir pour quelles activités ?

Du fait de leur grande difficulté à se représenter l'univers de référence et à mémoriser les informations qu'ils engrangent, les élèves ne peuvent le plus souvent avancer dans un texte que très péniblement, même si celui-ci est de longueur réduite. C'est pourquoi on n'hésitera pas à beaucoup les faire parler avant même toute lecture pour les aider à entrer plus facilement dans le texte, à multiplier les documents parallèles (images, films, cassettes audio, appels au vécu...). On peut par exemple, si l'on fait travailler des élèves de 3<sup>e</sup> sur une bande dessinée de Tardi, consacrer du temps à la mise en place du contexte géographique, historique et culturel du Paris du début du siècle, par des apports de l'adulte ou par des travaux de recherche en classe ou au CDI. De même, l'idée de faire régulièrement

le point sur les personnages d'un récit pour capitaliser ce que l'amont du texte a appris au lecteur est une démarche à creuser, en alternant pour cela oral et écrit (sous forme tout d'abord de petites notes aide-mémoire individuelles puis d'écrits plus collectifs et plus structurés). Il s'agit, par ces pratiques et par d'autres, d'aider les élèves à se construire les représentations mentales nécessaires à toute activité de lecture, plus particulièrement encore lorsqu'il s'agit de textes narratifs. On a là un bon exemple de l'articulation possible entre les moments à dominante orale et les moments à dominante écrite, et de leur interaction permanente en classe, sans qu'il y ait de rupture dans l'objectif visé par l'adulte. La petite fiche qui sera élaborée est alors un écrit fonctionnel, au sens où sa fonction est bien de servir de support à la mémoire du lecteur et de lui fournir un exemple d'écrit évolutif tout au long du travail sur le livre.

Pour porter tous ses fruits, cette démarche devra être couplée avec des entraînements systématiques à l'activité de questionnement et d'élaboration d'hypothèses, et cela à tous les niveaux de l'écrit sur lequel on travaille :

- au niveau discursif (quel destinataire, quelle visée : raconter une histoire ? expliquer quelque chose ? défendre un point de vue ?...);
- au niveau textuel (comment débute et comment se clôt un récit ? y a-t-il des personnages dans un document d'histoire ?...);
- au niveau syntaxique de l'organisation de la phrase ;
- au niveau lexical (ce mot, d'après son contexte, peut avoir tel sens, je vérifie dans le dictionnaire).

### Utiliser le dictionnaire

C'est à l'enseignant de français qu'il revient de coordonner les apprentissages du dictionnaire, même s'il est souhaitable que les élèves ne le vivent pas uniquement comme un outil de travail utilisé seulement en français. Toutes les situations d'enseignement peuvent à cet égard, quelle que soit la discipline du moment, faire naître le besoin du recours au dictionnaire. Encore faut-il préciser pourquoi on s'y réfère, ce que l'on y recherche et comment on s'y prend pour être efficace. Il ne s'agit pas de nier les réelles difficultés des élèves dans le maniement de l'ordre alphabétique, surtout dès qu'il s'agit de prendre en compte une ou deux lettres après l'initiale. L'aptitude à mettre en ordre mentalement des éléments différents (la notion d'ordre), ici des lettres, est une compétence très sollicitée dans de nombreuses situations scolaires et sans doute n'y accorde-t-on pas toute l'importance nécessaire. Difficulté ensuite à repérer l'élément à chercher dans une liste préétablie (les différentes entrées du dictionnaire), problème enfin pour trouver la bonne définition dans les différents sens proposés.

C'est pourquoi, plutôt que de mettre en place des exercices systématiques de manipulation du dictionnaire, qui consistent le plus souvent en listes de mots dont il faut trouver la définition, il est peut-être préférable d'essayer de mettre en place en même temps les démarches qui sont celles du lecteur expert qui ne va jamais à la recherche du sens. Il s'agit en effet plus pour lui de vérifier une hypothèse, de préciser une acception que de partir sans carte dans un pays inconnu et d'y trouver un peu par hasard les fruits attendus de sa recherche. Cela signifie qu'il faut faire parler les élèves sur ce qu'ils s'attendent à trouver, en fonction du support écrit, du contexte..., leur faire verbaliser les hypothèses de sens sur lesquelles il y aura éventuellement désaccord.

On néglige souvent à tort l'importance des discours oraux sur les écrits ; le dictionnaire ou tout autre support permet de fructueuses interactions entre les deux. Se pose ensuite la question de ce que l'on fait de la définition trouvée : réponse ponctuelle et volatile à une question, trace écrite en recopiant la définition, travail de reformulation oral et écrit, archivage... La solution valable dans toutes les situations de recours au dictionnaire n'existe certainement pas, mais n'oublions pas qu'on peut aussi avoir là un travail d'écriture de définition tout à fait intéressant. Pour lire, écrire, parler — ces trois activités langagières complémentaires — le dictionnaire s'avère un support insuffisamment exploité.

## Identifier les postures de lecture

Les enseignants demandent aux élèves de se situer dans des univers de savoirs très différents, sans toujours prendre le temps de leur préciser les choses explicitement. Il est très intéressant de s'interroger avec les élèves sur ce point essentiel dans la construction des compétences de lecture puisque, selon les cas, la posture de lecture exigée sera différente pour que la lecture soit efficace. Souvent le professeur de français, en proposant aux élèves des récits, les plonge dans des univers inventés qu'on qualifiera de fictionnels, même si l'histoire se passe dans un cadre spatiotemporel proche. Les contraintes du réel n'interviennent alors que faiblement, l'imagination peut se donner libre cours dans certaines limites. L'élève peut, dans un premier temps, se laisser aller à la lecture, s'identifier à un personnage, se projeter dans l'univers de fiction, tant qu'on ne lui demande pas une lecture plus critique ou plus analytique. En lisant une histoire, l'élève va partager un moment de la vie des personnages, qui ne sont alors pour lui que des personnes ; il « est » lui-même le héros, ou du moins il le regarde vivre. Aucune distance alors entre le texte et lui. Cette attitude n'est en rien caractéristique des élèves de SEGPA, ni d'ailleurs des collégiens en général ; bien des adultes et nous-mêmes la vivons parfois. Mais, comme tous les jeunes en difficulté de lecture, ils n'ont souvent pas d'autres postures de lecture à leur disposition, même si on leur demande toujours, à un moment ou à un autre, de prendre de la distance par rapport à l'univers du texte.

À d'autres moments au contraire, le même enseignant ou des enseignants de disciplines différentes, parce qu'ils travaillent sur des univers contraints par la réalité (biologie, physique, géographie) demanderont aux élèves-lecteurs un point de vue complètement différent dans leur appréhension du texte : mise à distance critique, non-implication personnelle. C'est ainsi qu'en travaillant sur un article de journal qui raconte un fait divers, le professeur de français suppose implicitement que ses élèves adoptent la bonne posture de lecture qui est différente de celle qu'exige, par exemple, le roman pour la jeunesse. Pour donner une autre illustration de ce problème, on peut s'appuyer sur les difficultés des élèves à repérer, en situation de lecture de consignes, les différentes valeurs des pronoms personnels employés, et notamment du on. « Que peut-on penser de... ? » « On appelle ABC un triangle... » « Qu'a-t-on écrit sur... ? » De toute évidence, la langue française brouille les repérages attendus implicitement par l'enseignant : confusion entre les usages oraux et écrits du pronom, confusion entre les référents du pronom (l'individu X, l'élève de la classe, la communauté scientifique...), confusion entre l'implication demandée ou la distance souhaitée... L'explicitation avec les élèves de toutes ces ambiguïtés doit être une préoccupation permanente, chez l'enseignant de français comme chez les professeurs des autres disciplines.

L'activité de lecture, si elle demande effectivement l'automatisation des acquis techniques lexicaux, sollicite également sans cesse des activités intellectuelles très élevées de mise en relation, de synthèse d'informations, d'adaptation au texte et à l'objectif de lecture. Pour former des lecteurs à long terme, on ne pourra pas se contenter d'un travail d'entraînement sur ces compétences techniques.

## Quels textes ?

Il est important de réfléchir à ce qu'on donne à lire aux élèves, tout au long du cursus scolaire. Affirmer qu'il faut travailler sur des supports adaptés aux élèves ne résout en rien la difficulté, car il n'y a pas de textes simples et transparents pour le lecteur, même si certains écrits sont bien entendu plus difficiles d'accès que d'autres, de par leur thème, leur construction, leur écriture même.

Réserver les écrits dits « fonctionnels » à ces jeunes serait faire preuve d'une attitude discriminatoire et à long terme inefficace, car on les priverait ainsi de l'accès aux textes littéraires, indispensables pour l'acquisition d'une culture commune.

On peut certes privilégier le narratif avec les plus jeunes, comme le suggèrent les programmes du collège, mais le choix reste délicat. Les grands textes classiques sont d'un abord difficile,

mais ils sont très riches du point de vue culturel et symbolique. Ils nécessitent de bien prendre en compte l'amont et toutes les médiations possibles entre le texte et le lecteur. Mais aussi peut-être de faire travailler les élèves sur des versions adaptées des classiques, dont certaines sont tout à fait valides et utilisables par les collégiens de SEGPA. Elles ont été adaptées par les éditeurs, non pour un public scolaire, mais en fonction d'un lectorat, adulte le plus souvent, à qui la longueur et la difficulté de ces textes posent problème. À cet égard, la collaboration des enseignants avec le documentaliste peut permettre au fonds du CDI de répondre aux réels besoins et aux capacités de lecture des élèves en difficulté, qu'ils soient en SEGPA ou dans d'autres classes.

Un autre domaine qui mérite d'être exploité par les enseignants de SEGPA et qui permet un travail fructueux est celui de tous les ouvrages documentaires, qu'il s'agisse des livres, des encyclopédies pour la jeunesse ou des magazines. On pense, souvent à tort, qu'ils sont d'un abord plus facile, voire transparent pour les jeunes lecteurs, parce qu'ils en sont plus familiers et les côtoient peut-être plus que les romans par exemple. Or la lecture de ces ouvrages, pour y prendre de l'information, quel qu'en soit le thème, demande en fait des compétences et des stratégies de lecture extrêmement élaborées : lecture très éclatée, qui allie texte et image, souvent de façon très subtile, qui s'organise généralement par double page avec des textes aux statuts différents (encadré, chapeau, zoom, légende plus ou moins explicative des différentes illustrations, glossaire parfois...), et cela aussi bien dans les revues de basket ou de jeux vidéo que dans les livres documentaires des grands éditeurs spécialisés. C'est donc un fonds à exploiter pour l'enseignant, au sens où il peut servir d'outil d'apprentissage continué de la lecture en tant que véritable support permettant peut-être un meilleur transfert des compétences travaillées dans d'autres situations de lecture et sur d'autres objets de lecture.

La littérature de jeunesse constitue un vaste domaine, de qualité inégale, souvent peu exploité, mais qui n'est pas non plus toujours accessible aux jeunes, même si sa lisibilité semble plus immédiate (univers de référence souvent plus proches des jeunes lecteurs, nombreuses aides typographiques à la lecture...). Il s'agit d'un domaine nouvellement entré dans les programmes officiels depuis 1996, sur lequel les documents d'accompagnement des trois cycles fournissent d'intéressantes suggestions de titres (plus de deux cents pour la classe de 6<sup>e</sup>, tous genres confondus) et d'utiles pistes de travail.

Le travail sur l'image (BD, publicités...) est fréquent en SEGPA, parce que cela semble être un support plus facilement accessible aux élèves. On se livre à ce sujet, car construire des compétences de lecteur d'image est une chose très complexe.

On ne peut pas ne pas évoquer ce que lisent les élèves dans leurs pratiques sociales de lecteur, si l'on veut faire évoluer celles-ci. Certes ces jeunes, quand ils lisent, sont de faibles lecteurs attachés à des supports peu légitimes pour l'école (magazines et revues diverses, notamment mangas...); mais il est toujours profitable pour le professeur de les connaître vraiment, non seulement pour savoir ce qui intéresse les adolescents de cet âge, mais aussi pour apprécier leurs façons de lire, les stratégies qu'ils mettent en place devant ces écrits et ce en quoi elles peuvent différer des exigences scolaires.

En un mot, le débat sur «quels textes avec les élèves de SEGPA?» ne peut être tranché facilement. En fonction des principes développés plus haut, chacun pourra sans doute élaborer des choix pour ses élèves, en tenant compte à la fois des objectifs proposés dans les programmes («développer le goût de la lecture, lire des textes de toutes sortes...»), des caractéristiques spécifiques de sa situation d'enseignement, sans jamais oublier le fait qu'il s'agit autant d'améliorer des compétences et des stratégies de lecture, que de construire des pratiques de lecteur, c'est-à-dire de restituer la lecture dans un contexte social et culturel.

## Les activités graphiques des élèves

Un des premiers constats que l'on peut faire concernant les élèves à leur entrée en SEGPA est leur difficulté à écrire, au sens premier du terme. C'est d'ailleurs une difficulté des collé-

giens en général, mais amplifiée chez ces élèves. Beaucoup de jeunes arrivent en SEGPA sans vraiment maîtriser le geste de la graphie, ce qui entraîne une écriture très lente et souvent aux limites de la lisibilité, leur rendant ainsi toute tâche d'écriture, même la simple copie d'un texte au tableau, pénible, laborieuse et d'un lourd investissement cognitif. Bon nombre d'entre eux, lorsqu'ils recopient une simple phrase d'un livre, et plus encore un texte au tableau, y consacrent tant d'énergie intellectuelle et d'efforts physiques qu'ils ne peuvent en même temps réfléchir au sens de ce qu'ils sont en train d'écrire. Ils recopient souvent syllabe par syllabe, voire lettre par lettre dans certains cas, car ils n'arrivent pas à mémoriser la forme graphique et l'orthographe du mot entier si celui-ci est un peu long. La simple parole de l'adulte, qui se veut bienveillante pourtant, est parfois une gêne et peut les perturber dans leur concentration. Il faut en fait attendre qu'ils aient fini de copier avant toute nouvelle intervention orale magistrale. Ce qui amène à s'interroger sur la nature de la relation d'aide la plus efficace selon les différents moments de la classe et selon les besoins individuels des élèves.

De plus, les écrits obtenus, surtout si chacun n'a pas pu travailler à son rythme, ne répondent pas aux exigences minimales de lisibilité, ni pour l'enseignant qui doit les corriger, ni pour l'élève qui doit les relire et les reprendre. En un mot, l'écrit ne peut être ni support d'apprentissage, ni objet de communication. Le geste graphique n'est pas assez maîtrisé, les automatismes, qui sont en place dans ce domaine chez beaucoup d'élèves du collège, sont de toute évidence à retravailler. Certains adultes continuent d'ailleurs à éprouver les mêmes types de difficultés. On comprend aisément les conséquences négatives de cet état de fait sur toutes les activités de la classe liées à un moment d'écriture et ce, quelle que soit par ailleurs la discipline enseignée. **L'objectif de faire écrire les élèves lisiblement et vite est donc un objectif transversal prioritaire** et, même s'il doit être la préoccupation de toute l'équipe pédagogique, c'est à l'enseignant de français qu'il incombe de mettre en place une démarche spécifique à cet égard. Précisons qu'il ne s'agit absolument pas d'avoir des exigences de belle écriture, bien formée avec pleins et déliés comme l'école communale a pu le demander en son temps, ni au contraire de ne plus avoir d'exigences du tout sous prétexte de laisser les jeunes s'exprimer à leur guise, mais de replacer le débat dans un objectif immédiat de communication et d'efficacité des écrits scolaires.

## Les apprentissages gestuels

Quelles activités proposer en regard de ces objectifs ? Il est souhaitable d'impliquer au maximum les élèves et d'utiliser leurs compétences.

Certains élèves manifestent dans leurs pratiques culturelles de réelles capacités, par exemple en musique, dans les domaines du sport ou de la mécanique. C'est toute la question du sens de l'apprentissage proposé qui est posée ici, de l'implication de celui qui apprend et qui doit pour cela comprendre et accepter l'effort d'apprentissage, c'est-à-dire des exercices réguliers et contraignants qui ne seront pas efficaces dans l'immédiat. Toutes les pratiques qui supposent une telle démarche renvoient à la même difficulté : automatiser des gestes techniques, contraints, pour pouvoir être plus libre et mieux se concentrer sur d'autres points.

En ce sens, l'activité graphique peut renvoyer à d'autres pratiques sociales des élèves. Il ne faut pas négliger leur culture sportive et notamment celle des garçons, qui éprouvent le plus de difficultés graphiques, pour les amener à réfléchir sur la nécessité d'un entraînement régulier et programmé. Les apprentissages gestuels sont autant du domaine du professeur d'EPS que du professeur de français, puisqu'ils intéressent la motricité en général et, plus particulièrement ici, la motricité fine. On pourra mieux faire comprendre aux élèves la nécessité de séances systématiques de graphie, qui devront être courtes mais régulières, la durée et la fréquence de ce travail ne pouvant porter leurs fruits qu'à moyen terme. En effet, autant que la maîtrise du geste graphique, c'est la mémorisation des formes graphiques qui manque chez les élèves pour qui la copie d'un mot différent semble à chaque fois une activité nouvelle. Seule la pratique régulière peut mettre en place progressivement des automatismes que les apprentissages antérieurs n'ont pas réussi à installer.

Le professeur peut varier les types d'entraînement au geste graphique selon les supports utilisés (cahier, tableau, paper-board...), les formats (petit cahier, grand cahier, A4, A3...), les outils (stylo, crayon, feutre, marqueur, pinceau...), mais il peut aussi se demander quelle aide spécifique l'ordinateur peut apporter, en parallèle avec les exercices manuels de graphie, notamment pour réfléchir à toutes les questions de mise en page et de lisibilité pour le lecteur futur. Il est nécessaire d'introduire d'autres habitudes culturelles et d'intégrer les entraînements dans un contexte plus vaste de rapport aux écrits pour aider les élèves à devenir à moyen terme de meilleurs lecteurs et de meilleurs scripteurs.

### Engager une réflexion sur les fonctions de l'écriture

Toutes ces activités graphiques peuvent être l'occasion d'un moment de réflexion avec les élèves sur l'écriture et ses fonctions. En prenant en compte leur maturité, on abordera la question en s'appuyant sur leurs pratiques de référence pour leur rendre explicites les raisons de nos exigences. Ainsi les traitera-t-on en élèves responsables, ainsi les valorisera-t-on sans démagogie aucune. C'est un repère qui peut guider l'enseignant de français, **amener les jeunes à s'interroger sur les fonctions de l'écriture en général et sur le rôle spécifique des écrits à l'école** : à quoi cela sert-il d'écrire ? Pourquoi écrit-on beaucoup à l'école ? Pourquoi exige-t-on d'eux des écrits lisibles et communicables ? Il s'agit d'engager les jeunes dans une démarche d'ordre métacognitif, c'est-à-dire de les faire réfléchir sur le pourquoi et le comment de tel geste, de telle activité.

Il est essentiel que les élèves puissent prendre conscience qu'à l'école on écrit (dans tous les sens du terme) pour apprendre, et pas seulement pour s'exprimer. C'est en effet par l'utilisation des écrits, par leur fréquentation quotidienne, en situation de lecture comme en situation de production, que l'on construit des savoirs. Quelqu'un qui ne peut pas écrire sur un savoir intellectuel ne le possède pas vraiment. Les échanges oraux ne suffisent pas à construire, ni surtout à fixer les connaissances. La conséquence immédiate et concrète de cette idée est que les traces de cette activité mentale doivent être permanentes et réutilisables selon les besoins de leurs utilisateurs et qu'elles sont partie prenante de l'apprentissage lui-même.

Les usages que font parfois les jeunes des graffiti ou des tags à l'extérieur du collège, pour marquer leur territoire ou leur défi à la loi, ont des fonctions totalement opposées à celles que doivent avoir les traces écrites scolaires. Essentiellement esthétiques et identitaires, les tags se veulent éphémères (au lieu d'être permanents), indéchiffrables et énigmatiques (au lieu d'être lisibles et partageables), personnalisés dans les choix graphiques (au lieu d'utiliser un code commun). Écrire n'est pas dessiner, écrire lisiblement et régulièrement sans mélanger les types de lettres (scriptes, anglaises...) ne demande pas les mêmes compétences motrices que faire une fresque sur un mur du collège... La seconde activité, pour intéressante qu'elle soit, n'améliorera pas profondément les savoir-faire graphiques dont l'élève a besoin dans sa pratique au jour le jour, même si elle peut motiver l'envie de savoir graphier.

Enfin, l'écriture de l'élève est le reflet de son état psychique, ce que vérifient souvent les adultes en comparant leurs productions à quelque temps de distance. Selon son histoire personnelle, son développement moteur et ses réactions aux exigences des adultes, l'élève montrera où il en est dans son adaptation au monde scolaire. Mais, même s'il est parfaitement conscient de ces données, l'enseignant de français limitera ses interventions à son domaine didactique, en collaboration étroite avec son collègue d'EPS par exemple, sans vouloir pour autant agir en rééducateur et prendre la place d'un spécialiste.

On peut tenir ainsi des objectifs de haut niveau, tout en restant réaliste sur les possibilités des élèves de SEGPA, dont les difficultés sont très hétérogènes, ce qui nécessite d'individualiser le plus possible l'évaluation dans ce domaine — toute comparaison d'un élève à l'autre n'apportant guère d'informations utiles — et surtout, de donner du temps à l'élève pour progresser par rapport à lui-même.

## La production écrite

### La diversité des écrits scolaires et leur interaction

Toute tâche scolaire est articulée à la fois sur l'oral et sur l'écrit. Mais il y a aussi interaction permanente entre la lecture et l'écriture, l'une l'autre se renforçant et se complétant, avec la mise en place d'activités nécessitant d'écrire pour lire ou de lire pour écrire.

Les écrits scolaires demandés à l'élève sont très divers :

- écrits transitoires qui servent d'appui à l'apprentissage et dont il est à la fois l'auteur et le destinataire ;
- réponses écrites aux demandes de l'enseignant au quotidien de la classe (sous forme de mots, de groupes de mots ou de phrases, c'est-à-dire d'écrits très fragmentés), généralement non retravaillées et qui disparaissent rapidement, au sens physique du terme ;
- textes recopiés sur le cahier ou le classeur à la fin d'un travail spécifique et qui traduisent l'état des savoirs à un moment de la progression (sur tel fait de langue ou encore sur tel personnage du livre lu) — par exemple les divers résumés ou fiches donnés par l'adulte ou élaborés collectivement ;
- écrits à destination réelle des pairs ou d'autres destinataires (affiches pour une exposition, dossiers pour d'autres classes...).

À cela s'ajoutent tous les écrits demandés par l'adulte, et qui lui servent à évaluer le travail de l'élève et à mesurer les progrès effectués dans les apprentissages ; ces écrits sont, selon les cas, retravaillés ou non, mais le plus souvent notés par un système ou un autre.

Pour les élèves, tous ces écrits ont pour seule caractéristique commune de correspondre à une exigence scolaire forte. Certains jeunes n'ont aucune conscience de la fonction de ces écrits (fonction mémorielle, fonction évaluative...). Il est souhaitable de les aider dans ce domaine essentiel de la prise de conscience, en leur posant systématiquement cette question : « Que vas-tu faire de cet écrit ? Pourquoi ? » En fait, l'élève, en 6<sup>e</sup> comme en 3<sup>e</sup>, doit être amené à se poser systématiquement les mêmes questions qu'un documentaliste : je garde (ou non), je classe (où ?), j'indexe (comment ?). On pourra inviter le documentaliste à venir en parler avec les élèves de SEGPA, pour avoir avec eux un dialogue intéressant entre un professionnel de la documentation et des jeunes qui ne comprennent pas toujours les raisons de nos attentes dans ce domaine.

Pour la gestion de tous ces écrits scolaires, il conviendrait sans aucun doute d'harmoniser les exigences des membres de l'équipe pédagogique et de les expliciter. Pour cela, ce n'est pas une séance de méthodologie qui peut être efficace, c'est l'attention journalière de tous les enseignants, avec des moments spécifiques de réflexion à ce sujet — qui pourraient être pris en charge par l'enseignant de français. D'ailleurs, tous les élèves de collège éprouvent peu ou prou les mêmes difficultés, qu'il s'agisse des écrits quotidiens ou des écrits plus exceptionnels, qu'il faut absolument mettre en relation pour bâtir en profondeur des compétences d'utilisation des écrits. Le cahier de textes et l'agenda, l'un et l'autre ne se prêtant pas exactement aux mêmes opérations mentales dans la représentation du temps, sont emblématiques des problèmes constatés. Ils pourraient utilement devenir le fil rouge d'un travail dont l'objectif à moyen terme est de faire comprendre aux collégiens que, comme tous les écrits, ceux de l'école aussi sont fonctionnels au sens vrai du terme, c'est-à-dire qu'ils ont une fonction dans la situation de communication écrite.

### Les pratiques d'amélioration des écrits

Il faut redonner sa véritable place au re-travail des textes, à leur nécessaire reprise avec de vraies aides à la réécriture et sur des objectifs précis et réalisables pour l'élève. L'enseignant prend connaissance en détail des différentes étapes de réécriture pour orienter l'élève dans ses améliorations, mais sans toujours procéder à une correction complète au sens habituel du terme. Dans cette optique, il faut aider les enfants à prendre conscience que l'écrit est fait pour être lu par un destinataire (soi-même ou quelqu'un d'autre) et donc qu'il sera

réellement utilisé ensuite en situation de lecture avec une finalité véritable (il sert à quelque chose : communiquer, informer...). Cela suppose un travail sur les représentations qu'ont les élèves de l'écriture et de l'acte d'écrire. On peut faire parler (et écrire !) les élèves sur ce qu'ils pensent des pratiques d'écriture en leur posant des questions très simples ou en formulant des propositions à compléter : « Pour moi, écrire, c'est... ; j'aime ou je n'aime pas écrire parce que... ; pour moi, l'écriture, c'est... ».

De ce fait, l'enseignant de français est amené à réenvisager, avec ses collègues des autres disciplines, la place et le statut des différentes productions des élèves, entre les écrits individuels nécessaires à un moment du travail (notes diverses, listes, tableaux, formulations provisoires et non satisfaisantes...) et les écrits collectifs plus formalisés. Il leur faudra alors s'entendre sur les écrits scolaires sur lesquels focaliser le travail pédagogique et sur les aides qu'ils fourniront, de façon cohérente et complémentaire, à leurs élèves. Sans oublier que les exigences en début de 6<sup>e</sup> ne seront pas les mêmes qu'en fin de collège ; en outre, on ne peut pas aider des élèves en difficulté avec l'écriture en ne leur demandant que des fragments d'écrits (par ailleurs très défectueux) auxquels on ne donne jamais le statut de *texte*, fût-il très court. Il faut pourtant rester réaliste sur les possibilités des élèves ; l'enseignant doit savoir moduler ses exigences et les adapter à la fois à la classe, à la situation d'écriture demandée et à chaque élève particulier.

### Rédiger un texte informatif

Dans la plupart des disciplines enseignées en SEGPA, à un moment ou à un autre du déroulement du travail pédagogique, les élèves en viennent à rédiger un texte informatif, qu'il s'agisse des connaissances à retenir en fin de leçon ou des informations retenues en cours de travail sur un objet de savoir particulier et qui vont permettre de passer à un moment de généralisation. Le texte informatif est non seulement un support sur lequel les jeunes travaillent en permanence en lecture, mais encore un des écrits les plus demandés par tous les professeurs. Support transversal donc, mais objet d'étude spécifique du professeur de français, à côté du texte narratif.

Ce terme recouvre aussi bien la légende qu'on demande aux élèves de trouver pour une illustration, le titre (et les sous-titres) d'un texte, d'un dossier ou d'un document quelconque (c'est-à-dire des groupes de mots ou des phrases nominales courtes le plus souvent), que le petit paragraphe attendu après une visite, ou encore les quelques phrases dans lesquelles seront résumés les points d'accord, à un moment donné, sur tel personnage de livre par exemple. Répondre par écrit à des questions (après avoir « appris sa leçon ») équivaut pour les élèves à produire un texte informatif.

L'écrit obtenu peut être de longueur très variable, mais aussi plus ou moins abouti, plus ou moins retravaillé selon le rôle que le professeur entend lui faire jouer dans sa démarche pédagogique. On pointe donc là un moment très concret et très fréquent de la classe et tout professeur qui utilise les écrits avec ses élèves est directement concerné.

Une pédagogie du texte informatif doit être mise en place sur plusieurs années, essentiellement par le professeur de français dont les compétences en matière de texte et de maîtrise de la langue lui permettent de coordonner un travail interdisciplinaire. La brochure d'accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup> (livret 1-1996) propose dans sa partie « *Éléments pour une lecture transversale et thématique des programmes* » des tableaux centrés sur les compétences générales à mettre en place chez les élèves ; ils peuvent servir de base de réflexion dans l'élaboration d'une démarche commune entre enseignants de disciplines différentes (notamment les tableaux « *Relever l'information* » « *Raisonnement l'information* » et « *Restituer l'information* »).

### Des activités régulières et progressives

C'est dans la régularité et dans la progression des apprentissages que l'élève construira des compétences plus durables. De plus, pour être vraiment efficace, un tel travail mené par le

professeur de français doit être organisé en concertation avec les enseignants des autres disciplines et sans cesse relayé par eux.

Beaucoup de collégiens envisagent la production de tout écrit à l'école, qu'il soit informatif, argumentatif ou narratif, comme la tâche qu'ils doivent effectuer pour faire leur devoir d'élèves, à charge, pour l'enseignant, de faire le sien, c'est-à-dire de le corriger, au besoin en le constellant de rouge. Alors que si l'écrit a un enjeu véritable pour l'élève, si par exemple son image personnelle ou celle de son groupe de référence en dépend (un panneau d'exposition qui sera montré par exemple, ou un court texte dont le groupe a besoin pour avancer dans le travail), on s'aperçoit vite que ce qui était une tâche scolaire parmi d'autres devient une véritable activité dans laquelle il s'implique et qu'il cherche à mener à terme.

## L'importance de l'objet d'écriture

L'objet même à partir duquel l'élève va produire son écrit doit être pris en compte, qu'il s'agisse de l'usine visitée la veille, du personnage principal d'un roman pour la jeunesse ou encore d'un support plus abstrait comme la royauté par exemple. En effet, non seulement la nature même des informations à fournir diffère (ici des observations visuelles liées à la réalité, là des constructions mentales abstraites élaborées à partir de comportements sociaux ou psychologiques des personnages en question...), mais de plus leur hiérarchisation n'est pas la même (d'un côté on pourra avoir un classement reposant sur la chronologie des sites visités effectivement par l'élève, de l'autre une organisation qui repose sur des schémas préétablis à mettre en relation et sur lesquels il faut porter un jugement), sans négliger le fait que pour des élèves encore jeunes, la différence entre essentiel, important et accessoire n'est pas claire. Ainsi retiendront-ils plus facilement un détail anecdotique qu'une caractéristique incontournable pour l'adulte.

Comment organiser une progression dans les apprentissages qui tienne compte à la fois des difficultés du texte informatif requis, des spécificités disciplinaires et des compétences réelles des élèves ? En d'autres termes, qu'est-on en droit d'attendre de façon réaliste dans ce domaine ? Comment vont pouvoir s'organiser les séquences pédagogiques ?

La première forme d'écrit à retenir, que l'on néglige souvent parce qu'on la considère comme un état provisoire du travail, est la simple liste. Présente dans tous les écrits quotidiens dans de nombreuses familles (liste des courses à faire, des personnes à qui téléphoner, des courriers à faire...), elle est si banale qu'on ne la prend guère en considération. Or, les anthropologues qui ont travaillé sur l'écriture ont montré qu'elle constitue déjà une façon de voir, de penser et de classer le monde et, à ce titre, qu'elle est un élément incontournable d'un savoir en construction. Il est intéressant, dans le premier temps d'une progression, de redonner sa place à la liste d'informations que l'on va faire, pour utiliser ensuite autrement tous ces éléments, sur un objet de travail précis.

- Il peut s'agir pour commencer de lister des informations en quantité ouverte et en désordre. La liste est alors définie comme ouverte et non classée. Beaucoup de situations de classe dans toutes les disciplines permettent d'aboutir à un tel écrit informatif et ces listes ont l'avantage de mettre les élèves en recherche pour mobiliser des savoirs. Par exemple, en géographie, on peut faire la liste de tout ce que l'on sait sur le mode de vie des Esquimaux, en mathématiques la liste de toutes les figures géométriques connues, en français celle des personnages de fiction dont on se souvient... La recherche peut alterner les moments individuels, de groupe ou de classe entière, les activités orales et le passage à l'écrit. Ainsi s'élabore ce qui peut devenir sur un point particulier la mémoire de la classe à un moment précis des apprentissages.

Ces moments de travail doivent être pratiqués régulièrement, voire de façon systématique et à tous les niveaux de classe. De plus, l'enseignant de français pourra saisir cette occasion pour travailler sur la langue, non seulement d'un point de vue lexical ou syntaxique, mais encore d'un point de vue textuel et discursif (dans quels genres d'écrits peut-on trouver des

listes ouvertes ? Comment se présentent-elles matériellement ?...). Et déjà, dans l'écriture d'un texte de ce type, aussi sommaire semble-t-il, l'élève peut se poser les questions essentielles pour toute production d'écrit : quel en est le destinataire (moi-même ou un autre) ? Quelle est sa fonction (faire le point des acquis pour soi-même, écrire pour transmettre une information, aider à la mémorisation...) ? Quelle est la présentation matérielle la plus efficace pour répondre à cette visée ?

- On peut alors demander des listes fermées (sous la même présentation) en désordre tout d'abord, ordonnées ensuite. La difficulté est accrue, car cela suppose, d'une part d'avoir une vue plus globale sur l'objet choisi et, d'autre part, d'être capable d'organiser un classement, c'est-à-dire de procéder à une opération complexe de catégorisation. Là encore, de nombreuses pratiques de classe amènent à demander aux élèves la production de listes classées : tout ce qui a été retenu sur un personnage en français, les éléments caractéristiques d'une figure géométrique en mathématiques, les points communs d'une espèce animale en sciences de la vie et de la Terre... On peut aboutir matériellement à des écrits très différents : liste banale avec sous-titres et alinéas, liste avec colonnes nommées ou non, tableau à simple ou à double entrée par exemple. Le passage d'une forme à une autre est une activité de production d'écrits très formatrice pour les élèves car il leur permet de se poser des questions fondamentales : toutes les listes peuvent-elles se transformer en tableau et à quelles conditions ? Un texte peut-il donner lieu à un tableau et par quelles opérations passer ?... Le passage de l'écriture d'une liste à celle d'un tableau constitue un net palier dans la difficulté, surtout dans le cas d'un tableau à double entrée, qui articule une double classification verticale et horizontale et demande donc des capacités de généralisation et de catégorisation particulièrement pointues.

Une fois de plus le travail sur la langue aidera les élèves à mieux élaborer leurs savoirs sur l'objet à partir duquel ils travaillent. Chercher individuellement d'abord, puis se mettre d'accord sur les noms à donner aux entrées des tableaux est une activité langagière et cognitive de première importance. Pour donner un exemple, que va-t-on choisir pour « hutte, appartement, case, igloo » ? « habitat, habitation ou maison » ? Les recherches sur le lexique, l'utilisation du dictionnaire, le travail grammatical (la nominalisation, le groupe nominal...) donneront au professeur de français l'occasion de systématiser et de formaliser les acquis.

- **Tout passage à un texte rédigé** qu'on pourra qualifier d'informatif constitue de fait un échelon dans la difficulté pour l'élève, puisqu'il sera confronté immédiatement – outre les difficultés linguistiques relatives à toute mise en mots – aux questions textuelles et discursives. Ces problèmes se posent même pour un texte informatif court de quelques lignes, qu'il ait sa place en fin de séquence pédagogique (ce que la classe doit retenir sur les polygones par exemple) comme écrit didactique résumant le savoir travaillé, ou qu'il arrive à un autre moment de la séquence pour aider à bâtir une formalisation ultérieure. Pensons ici aux brefs comptes rendus d'expériences faites en classe et qui rapportent les observations mentionnées oralement ; ou encore au court article que le professeur de français peut faire écrire à ses élèves sur un événement marquant de la vie au collège (une sortie ou l'arrivée d'un intervenant extérieur...).

Si l'on n'aide pas les élèves dans leur travail, en limitant les exigences, ils seront dans l'incapacité de gérer en même temps toutes les difficultés auxquelles ils sont confrontés (que dire ? qu'en dire ? avec quels mots ? comment organiser les quelques phrases du texte ? être attentif à la graphie, à la syntaxe, à l'orthographe, à la ponctuation... ?).

L'orthographe est loin d'être automatisée chez la plupart des collégiens de SEGPA comme chez les autres. Il faut aider les élèves à prendre conscience de son importance, en leur montrant que c'est un élément nécessaire à la bonne réception d'un écrit dans une situation de communication. Ce préalable posé, et il n'est jamais définitivement résolu avec les élèves en difficulté, comment leur alléger la tâche orthographique pendant les apprentissages ?

## Quelques points de repère pour alimenter la réflexion

1. Le lien entre les réapprentissages graphiques et l'automatisation de l'orthographe qui a déjà été signalé plus haut est essentiel car il permet peu à peu la constitution d'une mémoire lexicale graphique au niveau de ce qu'on appelle l'orthographe d'usage.
2. Les bilans de compétences — qu'une dictée seule ne peut établir — permettent d'évaluer ce qui est su autant que ce qui ne l'est pas.
3. La nécessaire prise en compte dans les exigences des enseignants, toutes disciplines confondues, des fréquences lexicales et graphiques que peuvent fournir les différentes tables de référence dont on dispose permet de mettre en cohérence les pratiques des différents membres de l'équipe pédagogique : savoir graphier correctement « labyrinthe » n'est pas prioritaire en classe de 4<sup>e</sup>.
4. En ce qui concerne plus particulièrement l'orthographe dite grammaticale, il est souhaitable de hiérarchiser ces exigences. Par exemple, la marque du nombre à l'écrit est première par rapport à la marque du genre ; elle est d'abord attendue dans l'orthographe des noms avant celle des adjectifs.
5. Pour répondre aux besoins immédiats, on peut fixer aux élèves, de façon différenciée, des contrats sur les écrits produits. D'où des tolérances et un niveau d'exigence réaliste qui limitent pour les élèves les efforts à fournir sur certains points spécifiques.
6. Il s'agit de reconnaître des fonctionnements de la langue écrite, de repérer des règles d'usage, et non pas d'acquiescer un métalangage grammatical, censé aider les élèves à pallier leurs difficultés. Par exemple, c'est la récurrence dans les formes écrites de « nous » et d'un mot qui se termine par -ons, qui va peu à peu aider les élèves à mémoriser ces formes, puis à les automatiser et non pas la pratique habituelle demandée aux jeunes et qui s'appuie sur une reconnaissance abstraite et sur le métalangage grammatical : je reconnais le verbe, donc je mets la terminaison -ons. On travaille ainsi l'orthographe à partir de la langue écrite et non pas à partir de l'oral (ex. : les différentes graphies de tel son), ni à partir d'un système abstrait dans lequel les élèves ne sont pas encore à même d'entrer. Démarche à la fois pragmatique quant aux potentialités des élèves et cohérente dans l'acquisition des formes écrites.
7. Ultime élément que l'on associe à juste titre à l'orthographe : la ponctuation. En effet, elle joue elle aussi un rôle essentiel dans la lisibilité des écrits par sa fonction de segmentation de la chaîne écrite. L'objectif prioritaire pour l'enseignant de français, même dans les dernières classes du cursus, est de mettre en place chez les élèves la ponctuation forte (majuscules, point, point d'interrogation...). Les textes des élèves gagneront beaucoup en lisibilité lorsque des progrès auront été effectués dans ce domaine. On ne peut pas, si l'on veut fixer à l'élève des objectifs réalistes concernant la ponctuation, lui demander d'acquiescer en même temps ces repères de base et les subtilités d'emploi de la virgule.

En ce qui concerne la production de texte, il faut donc dissocier, dans les demandes magistrales d'amélioration du premier jet d'écriture, les problèmes orthographiques (ce que certains didacticiens appellent « le toilettage orthographique ») des problèmes plus textuels et en faire l'étape ultime qui va permettre la communication à un lecteur (adulte ou jeune) d'un texte lisible. L'utilisation du traitement de texte peut constituer une aide intéressante, car elle permet à l'élève non seulement la mise à distance de son écrit, mais encore de comprendre que le correcteur orthographique intégré, s'il peut lui signaler un certain nombre d'erreurs, n'est en rien l'outil magique qui va résoudre à sa place tous ses problèmes orthographiques.

## S'appuyer sur les types de progression de l'information dans le texte

Comment construire une progression dans le domaine de la rédaction du texte informatif ? Comment graduer la difficulté selon les classes, les possibilités des élèves et la discipline dans laquelle on se situe ? Pour introduire graduellement des paramètres supplémentaires

qui seront autant de contraintes à maîtriser pour les élèves, on gagnera à s'appuyer sur les différents types de progression de l'information dans un texte.

- Dans un premier moment, il s'agira de ne demander que des textes s'appuyant sur une progression dite «à thème constant» : pour reprendre une des situations de travail évoquée plus haut (récapituler tout ce que l'on sait sur le mode de vie des Esquimaux), le texte donnera successivement, sur le même référent, en nombre prévu ou non à l'avance, en désordre ou dans un ordre négocié avec les élèves, toutes les informations à transmettre. «Les Esquimaux vivent..., ils habitent..., ils chassent...».

Il revient à l'enseignant, par la régularité et la fréquence des travaux, de vérifier que, peu à peu, les élèves avancent dans la maîtrise d'un texte ainsi structuré. C'est d'ailleurs celui que les jeunes enfants et les élèves les plus en difficulté affectionnent particulièrement (notamment quand il s'agit d'un référent animé), car il leur donne la possibilité, sans se perdre dans les informations, de dire ce qu'ils savent à propos d'un même objet.

- Un jeune élève aura nécessairement plus de difficulté à mettre en texte les informations dont il dispose sur un objet qu'on pourrait qualifier de «décomposable» et lorsqu'on lui demande pour chaque élément de fournir un certain nombre de précisions. Pour prendre l'exemple d'élèves de 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> de SEGPA, il leur faut faire en mathématiques la description d'une figure géométrique : «C'est un triangle A B C. Il a trois angles égaux. La bissectrice de l'angle...». Autre exemple : en français, le professeur propose de décrire les élèves de la classe voisine : «Il y a quinze filles et dix garçons. Les garçons jouent entre eux. Leur jeu préféré est...». Les élèves doivent alors passer à la progression dite «linéaire». Celle-ci est délicate à mettre en œuvre, car elle exige que le texte progresse peu à peu et de façon rigoureuse dans l'analyse de l'objet étudié (ce qui suppose pour le scripteur une organisation préalable des informations à donner), mais aussi des compétences linguistiques dans le maniement écrit des éléments de reprise : *un triangle/il – les garçons/leur...* Les jeunes se trouvent confrontés à des problèmes d'écriture qu'ils ne savent pas toujours résoudre seuls.

- Plus complexe encore pour eux est la progression «à thème dérivé» très utilisée pour décrire un phénomène complexe que l'on peut analyser en plusieurs sous-thèmes : dans l'exemple ci-dessus, pour décrire les garçons, il faudra parler successivement de leur comportement, de leurs jeux, de leurs vêtements, de leur langage. Dans ce cas, l'étape de planification du texte doit être encore plus travaillée (à l'oral et sous forme de petites notes écrites), car le choix des informations, leur hiérarchisation, leur formulation même sont des facteurs décisifs de la qualité de l'écrit obtenu. D'autant plus que les élèves vont à un moment ou à un autre être placés devant de redoutables questions lexicales : quel est le terme générique pour désigner tout ce que l'on porte pour s'habiller ? «vêtements, habits, affaires» ? Dans quel registre de langue va-t-on se situer ? À partir de quel moment, pour certains textes, entre-t-on dans un vocabulaire disciplinaire spécifique qui rend compte d'un concept précis ?...

La plupart des élèves de SEGPA ne maîtrisent absolument pas les deux derniers types de progression, qui supposent des compétences textuelles très élaborées et, notamment, que les élèves soient capables de planifier leur écrit, d'en avoir une vision globale, alors qu'un bon nombre d'entre eux écrivent, avec les difficultés que l'on sait, au fil de la plume. C'est pourquoi, dans la progression des apprentissages, si les enseignants de matières différentes qui demandent tous, à un degré ou à un autre, des textes à visée informative, veulent progresser de façon cohérente, il leur faut d'abord se mettre d'accord sur ce que la production de tel ou tel écrit suppose chez l'élève, et cela au-delà de la seule correction linguistique.

Plusieurs paramètres peuvent alors entrer en jeu :

Le thème support : un objet matériel (une machine sur laquelle on travaille), un être vivant (un animal ou un humain), une collectivité (un groupe ethnique ou géographique), une entité plus abstraite (la nationalité ou la respiration...).

Selon le thème support du texte informatif attendu, les problèmes cognitifs sont différents. S'il s'agit d'écrire un texte sur la lune ou sur le soleil, l'objet dont on parle est l'unique représentant de sa classe et on parlera du générique en donnant des informations spécifiques. De plus, tout est pertinent, il n'y a pas d'informations secondaires, tout est sur le même plan.

D'un autre côté, peut-on vraiment ordonner ce que l'on en dira ? Selon quels critères ? Sauf à se placer à un niveau de scientificité, qui n'est pas notre objet ici, il faudra surtout aider l'élève d'un point de vue linguistique et notamment lexical, plus sans doute que textuel.

En revanche, si l'on prend le cas de la production d'un texte sur le cheval, pour lequel le générique et le spécifique se mêlent dans l'esprit des élèves, des difficultés cognitives plus importantes attendent le scripteur. Ici, l'objet (le cheval dont on parle) représente une classe (celle des chevaux) ; de ce fait tout est, cette fois, soigneusement hiérarchisé et, de plus, les mots pour le dire sont eux aussi à sélectionner, car ils rendent compte d'une organisation du monde et de la construction d'un concept. On ne pourra pas donner des informations évidentes, au risque de passer pour un imbécile ou un provocateur : « le cheval a quatre pattes ». Par contre, en écrivant : « le cheval est un quadrupède » on donne exactement la même information, mais on ne dit pas la même chose, puisqu'on crée là une catégorie scientifique de description du monde. Certaines précisions seront considérées avec raison par l'adulte comme superflues : « le cheval a une longue crinière ». Mais, à d'autres moments de la classe – la rédaction de la description d'un cheval dans un texte narratif – l'adjectif sera jugé pertinent et nécessaire. Il n'est pas simple pour un élève en difficulté de faire la part entre des exigences qu'il estimera contradictoires si elles ne sont pas suffisamment explicitées. On le voit, demander à un élève de produire un texte informatif sur le cheval est beaucoup plus difficile que de lui demander un texte sur la lune. Le support plus familier lui facilite la tâche, pense-t-on à tort, en fait elle la lui complique : il n'ira pas toujours chercher des informations et pourra se contenter de ce qu'il croit savoir ; dans le second cas, il en cherchera et, parfois même, les recopiera.

## Autres critères possibles

- Le genre d'écrit demandé : un compte rendu d'expérience, une description de figure...
- Le niveau de formalisation ou d'abstraction attendu : texte sur un objet personnel, un personnage ou sur les caractéristiques des mammifères.
- La longueur souhaitée : quelques lignes ou selon les cas un texte plus nourri.
- Le statut du texte produit : écrit rédigé pour le professeur dans une optique d'évaluation des connaissances ; écrit nécessaire, éventuellement dans un état peu abouti, à un groupe de travail dans la réalisation d'une petite expérience ou d'un travail de recherche ; écrit plus socialisé pour un dossier ou un panneau d'exposition.
- La dominante discursive du texte : à savoir texte narratif à visée informative (cf. les récits, notamment historiques), texte informatif sans éléments narratifs (cf. les écrits de vulgarisation scientifique à destination des plus jeunes que l'on a dans les documentaires), texte à visée plus explicative qu'on peut demander en fin de collège.

Toutes ces précisions pour affirmer qu'il ne s'agit pas de mettre en place des séquences sur la typologie de textes en général, car elles apportent souvent trop d'éléments sur les critères de différenciation des textes, éléments que les élèves ont parfois du mal à transférer en situation de production d'écrits, même s'ils leur sont utiles en situation de réception de textes.

À partir de ces différentes pistes, une équipe de SEGPA peut réfléchir à tous les éléments d'une progression relative à la production de textes informatifs, en choisissant des démarches qui pourront alterner les activités d'écriture et celles de lecture, utiliser à certains moments le tri de textes (comme outil de résolution d'un problème d'écriture), recourir ou non au traitement de texte.

Dans tous les cas, il faut **aider les élèves à cesser de penser en termes de « brouillon » et de « propre »** (le propre étant toujours lié à la norme graphique, syntaxique...), **mais plutôt en termes de premier jet et d'améliorations** (tournés eux vers le sens et la lisibilité meilleure de l'écrit pour son lecteur). On réhabilitera ainsi ces écrits, qui ne répondent pas aux exigences du texte attendu, mais permettent à l'élève à la fois de travailler ses compétences langagières écrites et de construire les savoirs et les concepts sur lesquels il est en train d'écrire.

Dans le cas d'une réflexion scientifique sur le fil à plomb, si l'on souhaite aboutir à une phrase qui résume tous les acquis expérimentaux à ce sujet, il faudra de fait plusieurs réécritures et appropriations personnelles à l'élève pour passer de « il tombe tout droit » à « le fil à plomb matérialise la verticalité ». On s'appuiera sur les remarques orales premières : « c'est tout droit... Le fil, il est tout droit ». On fera produire les verbalisations intermédiaires, d'abord orales, puis écrites : « c'est vertical, ça tombe verticalement... » et on passera ensuite à une formulation à la fois plus écrite et plus abstraite : « quand je vois le fil à plomb, je vois dans la tête une verticale... ». Si l'on passe une de ces étapes pour aboutir directement à la formulation finale attendue « le fil à plomb représente la verticalité » on n'aide pas l'élève dans sa construction du concept scientifique de verticalité. Combien de définitions formelles ont-elles ainsi été apprises par des générations d'élèves, qui pouvaient peut-être les réciter par cœur, sans pour autant être capables de les reformuler, c'est-à-dire en fait sans les avoir vraiment comprises ?

Quant à l'écrit lui-même, l'éventail des textes informatifs à écrire est très vaste ; la liste en fait partie au même titre que les légendes des divers documents de travail ; les textes informatifs peuvent être accompagnés ou non d'images et, sauf en situation spécifique d'évaluation ou de contrôle, c'est par l'amélioration de leurs écrits et par l'observation des textes existants que les élèves pourront acquérir peu à peu, en modulant les exigences, les savoir-faire d'écriture nécessaires. Mais il faut porter une grande attention aux différents genres d'écrits que le professeur attend : un compte rendu de visite ne se rédige pas de la même façon qu'un compte rendu d'expérience en biologie, qui n'a lui-même pas grand-chose à voir avec un compte rendu de lecture. Tous visent certes à informer le lecteur, mais chacun d'eux a des critères spécifiques. Il ne faut pas attendre des élèves de SEGPA qu'ils transfèrent d'un genre d'écrit sur l'autre les compétences d'écriture qu'ils auront pu acquérir dans une situation particulière, ce dont sont incapables la plupart des élèves du collège.

## Conclusion

Sur ces bases de réflexion, chacun pourra organiser son travail en fonction des contraintes spécifiques de son établissement et de ses propres choix. Mais, qu'il s'agisse des situations de lecture, des activités graphiques ou de la production de textes informatifs, il est souhaitable d'attacher la plus grande importance aux pratiques d'évaluation, notamment diagnostique, pour pouvoir prendre le maximum d'informations avant d'organiser le travail pédagogique, de se rappeler que les élèves progresseront à leur propre rythme et que c'est à cette aune qu'il conviendra de les juger.

On rappellera que l'enseignant de français doit articuler sans cesse son projet global d'enseignement de sa discipline (quels objectifs poursuivre avec mes élèves ?) avec un projet de production dans la durée qui vient donner du sens à toutes les activités de français (spécifique à la discipline ou interdisciplinaire, par exemple un dossier documentaire ou des panneaux d'exposition) et avec un travail d'entraînement systématique rigoureusement programmé dans le temps. Ces objectifs ne diffèrent guère d'un enseignement en classe banale ; ils font appel aux mêmes procédures cognitives et langagières. Néanmoins, les apprentissages essentiels devront être davantage soutenus et étayés par l'adulte. Les enjeux d'appropriation de la langue sont pour ces élèves fondamentaux ; lire, écrire, parler pour apprendre et se construire, ici dans le cadre particulier de la structure SEGPA intégrée au collège, pour pouvoir ensuite suivre un itinéraire individuel de formation professionnelle et devenir un citoyen à part entière.

# HISTOIRE – GÉOGRAPHIE

---

## I. Orientations pédagogiques

Enseigner l'histoire et la géographie, c'est permettre à l'élève de se construire une vision du monde et une mémoire, c'est l'aider à comprendre et à se situer dans le monde contemporain pour, à terme, agir sur lui de manière responsable.

Les démarches et les outils propres à ces disciplines contribuent à développer des capacités d'analyse et de synthèse indispensables pour lire les espaces et les sociétés dans lesquels nous vivons.

### Des références communes à tous les collégiens

La circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 donne les orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré :

- « les collégiens scolarisés en SEGPA reçoivent une formation qui s'inscrit dans les finalités d'ensemble du collège et qui requiert des démarches pédagogiques adaptées » ;
- « l'histoire et la géographie fournissent des cadres et des repères spatiaux, chronologiques et culturels, facilitent la compréhension du monde, la constitution de l'identité personnelle et l'insertion citoyenne ».

Les pistes de réflexion qui suivent sont destinées à guider les enseignants dans l'adaptation nécessaire des programmes d'histoire et de géographie du collège à des élèves en grande difficulté scolaire.

### Les programmes

Les programmes publiés dans les *Bulletins officiels* référencés ci-dessous et les documents d'accompagnement des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> sont la seule référence.

*BO* du 22 novembre 1995 : programmes de 6<sup>e</sup> applicables à la rentrée scolaire 1996.

*BO* du 10 janvier 1997 : programmes du cycle central 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> applicables à la rentrée 1997 pour la 5<sup>e</sup>, 1998 pour la 4<sup>e</sup>.

*BO* du 15 octobre 1998 : programmes de 3<sup>e</sup> applicables à la rentrée 1999.

La mise en œuvre de ces programmes nécessite une adaptation, *mais les choix chronologiques et thématiques qu'ils portent en font un ensemble cohérent*. Chaque niveau de classe permet aux élèves de s'approprier de nouvelles références, indispensables à la constitution d'une culture commune et à la structuration du temps et de l'espace.

Consacré à l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle et à la compréhension du monde d'aujourd'hui, le programme de 3<sup>e</sup> est une contribution majeure à la formation du citoyen. La préparation au certificat de formation générale (CFG) ne doit pas priver les élèves de 3<sup>e</sup> de l'enseignement adapté du second degré de cette partie du programme.

### Les repères chronologiques, spatiaux et culturels

Les repères chronologiques et spatiaux, tels qu'ils sont définis dans le *BO* du 15 octobre 1998, constituent une référence commune. Ces repères ne prennent de sens que dans leur relation à une période, à une culture, à une mémoire collective, à un territoire. Ils ne sont pas seulement des dates et des localisations. Ils sont porteurs de sens et, pour cela, associés aux documents en histoire, à la carte et à l'image en géographie. Leur acquisition progressive est la condition nécessaire à la structuration de l'élève dans le temps et dans l'espace.

Les repères référents s'organisent en histoire par niveau de classe, en géographie par thèmes et renvoient aux contenus étudiés :

#### Histoire

##### 6e

VIII<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. : naissance de l'agriculture (Mésopotamie) — IV<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. : naissance de l'écriture — II<sup>e</sup>-I<sup>er</sup> millénaire av. J.-C. : le temps de la Bible — V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. : apogée d'Athènes (Périclès, le Parthénon) — 52 av. J.-C. : victoire de César sur Vercingétorix à Alésia — I<sup>er</sup> siècle : début du christianisme — II<sup>e</sup> siècle : apogée de l'Empire romain — V<sup>e</sup> siècle : dislocation de l'Empire romain.

##### 5e

496 : baptême de Clovis — 622 : l'hégire (début de l'ère musulmane) — 800 : couronnement de Charlemagne — 987 : avènement d'Hugues Capet — XIII<sup>e</sup> siècle : Louis IX (Saint Louis) ; le temps des cathédrales — 1453 : chute de Constantinople — Milieu du XV<sup>e</sup> siècle : naissance de l'imprimerie en Occident (Bible de Gutenberg) — 1492 : prise de Grenade ; découverte de l'Amérique — XVI<sup>e</sup> siècle : réformes protestantes (Luther, Calvin).

##### 4e

1661-1715 : règne personnel de Louis XIV (Versailles) — Milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle : l'*Encyclopédie* — Deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle : machine à vapeur (James Watt) ; début de l'âge industriel — 1789 : prise de la Bastille ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen — 1792 : proclamation de la République — 1804-1815 : premier Empire (Napoléon I<sup>er</sup>) — 1815-1848 : monarchie constitutionnelle en France — 1848-1852 : II<sup>e</sup> République (suffrage universel ; abolition de l'esclavage) — 1852-1870 : second Empire (Napoléon III) — 1870-1940 : III<sup>e</sup> République — 1885 : Pasteur découvre le vaccin contre la rage — 1898 : affaire Dreyfus.

##### 3e

Août 1914 : début de la Première Guerre mondiale — 1917 : révolutions russes — 11 novembre 1918 : armistice — 1929 : collectivisation des terres en URSS — Janvier 1933 : Hitler chancelier — 1935 : lois de Nuremberg — 1936-1938 : grands procès de Moscou — 1936 : lois sociales du Front populaire — Septembre 1939 : invasion de la Pologne — 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle — 1944 : droit de vote des femmes — 1945 : Sécurité sociale — Mai 1945 : capitulation allemande — Août 1945 : Hiroshima — 1947 : plan Marshall ; indépendance de l'Inde — 1947-1958 : IV<sup>e</sup> République — 1949 : République populaire de Chine — 1954-1962 : guerre d'Algérie — 1957 : traité de Rome — 1958-1969 : les années de Gaulle — 1981-1995 : les années Mitterrand — 1991 : éclatement de l'URSS — 1992 : traité de Maastricht.

#### Géographie

*Grands repères terrestres* : équateur, tropiques, cercles polaires. Zones chaudes, tempérées, froides. Continents et océans. Grandes chaînes de montagnes : Himalaya, Andes, Rocheuses, Alpes. Forêts denses (Amazonie, Afrique centrale). Déserts (Sahara). Les grands fleuves : Nil, Congo, Yangzi, Amazone, Mississippi. Les isthmes de Suez et de Panama ; le détroit de Gibraltar.

*Populations, états et villes d'Afrique, d'Asie et d'Amérique* : les foyers de très fortes densi-

tés humaines, les mégapoles américaines et japonaises. Les États du Maghreb, l'Égypte. L'Union indienne, la Chine, le Japon, les États-Unis, le Canada, le Mexique, le Brésil. Le Caire, Pékin (Beijing), Shanghai, Bombay, Calcutta, Tokyo, New York, Los Angeles, São Paulo, Mexico.

*L'Europe* : les mers principales : Méditerranée, mer du Nord, mer Noire, mer Baltique. Les grands fleuves : Volga, Danube, Rhin. Les États de l'Europe. Les États de l'Union européenne et leurs capitales.

*La France* : les fleuves : Garonne, Loire, Rhône, Rhin, Seine. Les montagnes : Alpes, Jura, Massif central, Pyrénées, Vosges. Les grandes agglomérations : Bordeaux, Clermont-Ferrand, Lille, Lyon, Marseille, Metz, Nancy, Nice, Paris, Strasbourg, Rennes, Rouen, Toulouse. Les régions administratives, les DOM-TOM.

S'y ajoutent un certain nombre de documents dits « patrimoniaux » qui constituent autant de repères culturels. Ils sont choisis par l'enseignant en fonction de sa programmation.

## Des approches communes à tous les collégiens

### Enseigner avec le document

Priorité des nouveaux programmes du collège, éléments centraux des processus d'apprentissage en histoire comme en géographie, les documents sont les points d'ancrage du sens et des connaissances. Ils enracinent les repères chronologiques spatiaux et culturels dans le réel et l'imaginaire des élèves. Ils sont les supports du questionnement transversal « où ? quand ? comment ? qui ? quoi ? pourquoi ? » qui permet d'observer, de décrire, d'analyser, de synthétiser.

Deux types de documents sont à utiliser :

- les *documents* (textes, images, cartes graphiques...), variés et librement choisis par l'enseignant, sont placés au centre des programmes ;
- les *documents patrimoniaux* référents culturels, cités par les programmes, ont un statut particulier. Prioritaires, ils sont enseignés pour eux-mêmes. Ils sont explicitement une partie de la connaissance transmise et doivent donc être intégrés en tant que tels.

Ainsi, l'étude de la période révolutionnaire permet de confronter les élèves à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, qui constitue un fondement indispensable à la connaissance et à la compréhension de ce thème historique. Toutefois, le nombre des documents proposés par séance doit être limité pour permettre une bonne appropriation des connaissances et éviter la dispersion des élèves.

### Rendre l'élève acteur

En histoire et en géographie, dans l'enseignement adapté comme dans l'ensemble du collège, les élèves acquièrent des compétences disciplinaires et transversales à partir des activités centrées sur les priorités suivantes :

- *lire, observer, identifier* → apprendre à s'informer ;
- *mettre en relation* → apprendre à relativiser, à compléter l'information reçue et à croiser les différents langages ;
- *rédigé et cartographier* → apprendre à restituer une information en utilisant différents langages ;
- *mémoriser* → réutiliser des notions.

Ces fondements de l'enseignement de l'histoire-géographie constituent la référence obligatoire de toute activité pédagogique et de tout travail demandé aux élèves.

## II. Une adaptation nécessaire

La prise en charge pédagogique de la très grande difficulté scolaire nécessite des ajustements, des aménagements tant dans les contenus que dans les pratiques.

### Adapter en faisant des choix

1. Voir III. Propositions de mise en œuvre des programmes.

L'adaptation nécessaire des programmes ne peut se réduire à les alléger de façon aléatoire d'une partie de leurs contenus. Il convient donc de construire une programmation qui couvre la totalité des grands thèmes inscrits dans les programmes du collège<sup>1</sup>. Celle-ci doit avoir pour guide les grandes finalités de l'histoire et de la géographie et donc établir des hiérarchies claires. Certes, l'étude de l'Égypte antique en 6<sup>e</sup>, par son côté nouveau et dépaysant, peut mobiliser les élèves pendant de nombreuses séquences, mais il ne serait pas souhaitable que la surva-lorisation de ce thème aboutisse, compte tenu de l'horaire imparti, à négliger les grands mythes fondateurs de la culture judéo-chrétienne ou l'empreinte romaine en Gaule.

### Adapter en articulant savoirs et savoir-faire

2. Voir III. séquence classe de 5<sup>e</sup>.

Il ne s'agit pas d'opposer artificiellement transmission de savoirs et acquisition de savoir-faire. Les exercices faits en classe ne sont pas seulement un moyen de rendre concret le contenu des programmes ; ils ne constituent pas une fin en soi, mais une étape permettant à l'élève le passage d'un type de langage à un autre. Les exercices formels, construction de graphiques ou reproduction de croquis, ne sont formateurs que s'ils s'intègrent dans une démarche d'analyse ou de synthèse<sup>2</sup>.

### Adapter en articulant les compétences transversales des programmes

De nombreux liens thématiques peuvent s'établir avec le français, l'éducation civique, les sciences de la vie et de la Terre, les mathématiques ou les arts plastiques, mais ils ne sont pas le seul moyen de mettre en cohérence les apprentissages de l'élève.

### Construire l'espace-temps

3. Voir III. séquence classe de 6<sup>e</sup>.

Le travail sur un objectif commun à plusieurs disciplines tel que la structuration de l'espace-temps offre la possibilité d'appréhender les apprentissages de l'élève dans leur globalité.

Cette construction, commencée à l'école élémentaire, se poursuit au collège et s'appuie sur les acquis des élèves. La structuration de cette notion transversale se fait par la maîtrise de la langue orale et écrite. L'adaptation consiste donc à construire simultanément ces notions dans des contextes disciplinaires différents.

Ainsi, les étapes de la démarche expérimentale, les indicateurs de temps et d'espace en français, en langue vivante, la construction de frises chronologiques thématiques en histoire permettent à l'élève d'ancrer l'idée d'une continuité historique, de l'irréversibilité du temps et les notions de succession, de simultanéité et d'appréciation objective des durées (temps court, temps long)<sup>3</sup>.

De même, la maîtrise des notions de cause/conséquence est facilitée par une démarche transversale.

Afin de permettre à l'élève d'envisager l'existence de plusieurs causes pour un même effet, les activités littéraires, scientifiques ou sportives sont parfois mieux appropriées qu'une démarche historique.

## Maîtriser la langue

L'histoire et la géographie, par l'importance qu'elles accordent à la lecture et à la production d'écrits variés, se situent par excellence comme des disciplines transversales. Elles offrent des situations de motivations fortes. Les activités de langage sont vécues de manière plus valorisante par les élèves en difficulté, et les amènent à lire et écrire peu à la fois, mais souvent.

Lire et écrire en histoire, c'est :

- apprendre à repérer l'idée principale d'un texte ;
- apprendre à rechercher une ou plusieurs informations dans un texte et à les classer ;
- apprendre à mettre en relation une information trouvée dans un texte avec ses connaissances ;
- apprendre à rédiger en autonomie une ou plusieurs phrases en réponse à une question ;
- apprendre à rédiger un paragraphe en organisant ses idées, ses phrases.

Lire et écrire en géographie, c'est :

- apprendre à lire l'espace pour identifier, nommer des lieux sur des cartes, images, textes ;
- apprendre à repérer les héritages sur des cartes, images, textes : prendre en compte la notion de temps pour appréhender les évolutions et dynamiques ;
- apprendre à relier les lieux, les espaces : mesurer l'espace en utilisant les outils mathématiques ;
- apprendre à écrire l'espace : traduire l'espace sous forme de croquis, cartes, dessins en respectant les codes disciplinaires (titre, orientation, légende, échelle) ;
- apprendre à rédiger en autonomie une ou plusieurs phrases pour expliquer l'idée principale d'une carte, d'une description.

Lire et écrire en histoire et en géographie permet de développer des compétences transversales à de nombreuses disciplines. Les compétences mises en œuvre dans ce domaine se construisent dans la durée. Il convient de partir des besoins des élèves et, compte tenu des acquis, d'apporter des réponses adaptées et individualisées.

## Adapter en variant les approches pédagogiques

### Des finalités énoncées par l'enseignant et comprises par l'élève

Une fiche-guide remise à l'élève en début de progression lui permet de comprendre ce qu'il va faire, pourquoi, et ce que le maître attend de lui<sup>4</sup>.

L'évaluation de ce travail n'aura de sens pour l'élève que si les objectifs de connaissance et les objectifs méthodologiques de l'enseignant ont été clairement exprimés<sup>5</sup>.

La structuration de l'élève dans le temps et dans l'espace nécessite une mémorisation progressive des repères chronologiques spatiaux et culturels communs. Celle-ci peut et doit se faire le plus souvent possible dans le cadre scolaire. Le choix des documents de travail proposés soutient cet effort de mémorisation.

4. Voir III. exemple de fiche-guide 6e.

5. Voir III. séquence classe de 4e.

### Des approches pédagogiques variées et des projets communs à la classe

L'organisation thématique des programmes permet de mettre en place des activités dont le but est une production commune<sup>6</sup>.

La constitution de dossiers, la préparation d'enquêtes, de panneaux d'affichage, l'échange de correspondance autour de thèmes historiques ou géographiques, l'organisation de sorties ou de voyages scolaires intégrant des recherches dans ces disciplines, permettent de fédérer

6. Voir III. séquence classe de 5e.

7. Voir III. séquence  
classe de 3e.

des activités et de motiver les élèves<sup>7</sup>. Les activités de groupe amènent l'élève à prendre conscience de sa capacité à agir de manière responsable sur le monde qui l'entoure :

- en intégrant les règles qui rendent possible un travail collectif (ponctualité, respect des autres, respect du matériel...);
- en se confrontant aux problèmes de coordination et aux solidarités nécessaires que génère tout travail en commun.

### **Le travail individuel de l'élève**

D'autre part, l'activité individuelle de l'élève en histoire et en géographie est favorisée par la diversité des sources documentaires. La même information repérée dans un récit oral, dans un texte ou dans une image permet d'entraîner dans l'activité de recherche des élèves dont les compétences en lecture/écriture sont fragiles. De même, la production d'écrit peut aisément associer une dimension graphique (construire une carte, un croquis...) à la rédaction d'une ou plusieurs phrases.

Ainsi, la variété des attitudes d'apprentissage est un moyen efficace pour rendre l'élève actif : il écoute un récit, il regarde des images ou un film, il recherche, il confronte, il construit, il rédige.

### **L'enseignant, lecteur-référent**

Si les situations de travail individuel sont indispensables, elles trouvent souvent leur limite d'efficacité. Les situations de lecture analytique pour découvrir un contexte, une argumentation sont vécues comme une contrainte pour les élèves, mais demeurent indispensables à la structuration de la pensée, donc de la langue.

La lecture silencieuse et cursive est souvent source de difficultés. L'enseignant peut tirer profit de ses talents de conteur-lecteur pour y remédier. Le récit suivi, sur quelques séances, d'un document patrimonial des programmes (extraits de *L'Iliade* et de *L'Odyssée*, du *Livre des merveilles du monde* de Marco Polo, des *Misérables* de Victor Hugo...) peut avoir un pouvoir attractif évident et contribuer à mener les élèves au plaisir de la lecture.

### **Adapter en donnant du sens aux apprentissages**

Pour placer l'élève dans une dynamique d'apprentissage, pour le mettre en situation, il est nécessaire de lui donner les signes extérieurs de son statut d'élève.

### **Le manuel**

L'usage d'un manuel de collège paraît donc indispensable. Outre le fort investissement affectif qu'il représente pour l'élève, le manuel d'histoire-géographie constitue une base de données documentaires (cartes, photos, textes, graphiques) nécessaire pour l'enseignant.

Les documents présents dans le livre sont une référence permanente pour les élèves, contrairement aux supports (diapos, cartes) utilisés en classe.

### **Le cahier**

Le cahier permet aux élèves de retrouver les étapes du raisonnement mis en œuvre. Les erreurs et les hésitations sont conservées. Sont aussi pris en compte et respectés le rythme d'apprentissage et le statut de l'erreur dans la construction du savoir : l'élève peut lui-même repérer ses difficultés et ses potentialités.

Le cahier comporte aussi des textes courts de synthèse organisant les connaissances dans le cadre d'un raisonnement construit. Le soin apporté à la rédaction de ce texte est fonda-

mental pour permettre l'appropriation des savoirs. La compréhension de ce texte sera facilitée si les élèves participent à son élaboration.

### L'espace-classe

Les affichages dans la classe (frises, photos, cartes...), réalisés par les élèves de façon dynamique, les familiarisent avec les grands repères spatiaux et chronologiques. Leur présence permet à la fois une imprégnation et un recours permanents.

## III. Propositions de mise en œuvre des programmes

### Principes des choix opérés

La mise en œuvre d'une programmation suppose :

- d'opérer des choix dans les contenus. Le principe retenu ici est le suivant : l'ensemble des repères chronologiques et spatiaux de la classe de référence est respecté par des approches faisant alterner thème diachronique, documents patrimoniaux, cartes... mais opérant des regroupements de thèmes par niveau ;
- de mettre en place, dans l'emploi du temps hebdomadaire, des séances courtes (1 heure), rapprochées ;
- de finaliser les actions dans un temps donné et de s'y tenir : ce n'est pas parce que les élèves sont en grande difficulté scolaire qu'il faut s'attarder sur un même sujet sous le prétexte qu'expliqué en détail, le contenu traité sera mieux compris.

### Exemples de mise en œuvre des programmes

Les mises en œuvre proposées ne sont que des exemples d'articulation de thèmes, périodes, documents patrimoniaux qui couvrent, pour chaque niveau, l'ensemble du programme. Dans le tableau ci-après, apparaissent pour les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, des exemples de programmation, mais l'exemple donné pour la classe de 6<sup>e</sup> en histoire pourrait tout aussi bien être :

Un thème diachronique :

- les religions de l'Antiquité, de l'Égypte au début du christianisme.

Une période :

- la Grèce du VIII<sup>e</sup> siècle au IV<sup>e</sup> siècle avant Jésus Christ.

Deux documents patrimoniaux :

- récits de la fondation de Rome, *L'Énéide* ;
- la ville romaine et ses monuments (en prenant un exemple en Gaule).

Le programme de 3<sup>e</sup> réunit les deux disciplines, ce qui permet d'affirmer la similitude des démarches et des finalités. Le croisement de l'approche historique et géographique permet une compréhension plus approfondie du monde dans lequel nous vivons. Pour les raisons évoquées plus haut, les choix se veulent plus restreints mais étroitement liés à l'éducation civique.

	HISTOIRE	GÉOGRAPHIE
6e	<p><b>Un thème diachronique :</b> – la naissance de l’agriculture et de l’écriture (en prenant appui sur l’Égypte)</p> <p><b>Une période :</b> – l’Empire romain au II<sup>e</sup> siècle ap. J.-C. (en insistant sur la romanisation de la Gaule)</p> <p><b>Trois documents patrimoniaux (extraits) :</b> – <i>L’Iliade</i> et <i>L’Odyssée</i> – la Bible (Ancien et Nouveau Testaments)</p>	<p><b>Un thème :</b> – la répartition de la population mondiale</p> <p><b>Les grands repères géographiques :</b> – à travers les planisphères climatiques, biogéographiques, du relief</p> <p><b>Les grands types de paysages :</b> – 2 paysages urbains – 2 paysages ruraux – 2 paysages de faible occupation humaine</p>
5e	<p><b>Un thème diachronique :</b> – les monuments du Moyen Âge à la Renaissance : châteaux, églises</p> <p><b>Une période :</b> – le royaume de France X<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècle</p> <p><b>Trois documents patrimoniaux (extraits) :</b> – le Coran – le <i>Livre des merveilles du monde</i> de Marco Polo – le <i>Roman de Renart</i></p>	<p><b>Un thème :</b> une région, deux États. – le Maghreb – la Chine – le Brésil</p> <p><b>Les grands repères géographiques :</b> – à travers les cartes des États, de la répartition de la population, des villes d’Afrique, d’Asie, d’Amérique</p>
4e	<p><b>Un thème diachronique :</b> – l’âge industriel 1815-1914 : techniques, économie, société</p> <p><b>Une période :</b> – la période révolutionnaire 1789-1815</p> <p><b>Trois documents patrimoniaux :</b> – la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen – <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo – <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> de Molière</p>	<p><b>Un thème :</b> un État, deux régions. – un État européen au choix – deux régions françaises au choix (celle de l’élève est à privilégier)</p> <p><b>Les grands repères géographiques :</b> – à travers les cartes du relief, de la population, des États ou régions, des villes de l’Europe et de la France</p>
3e	<p><b>Une période en histoire :</b> – la Seconde Guerre mondiale : nazisme et génocide</p> <p><b>Deux thèmes diachroniques en histoire :</b> – la société française de 1914 à nos jours – la décolonisation</p> <p><b>Un document patrimonial :</b> – la Déclaration universelle des droits de l’homme</p>	<p><b>Un thème diachronique en histoire-géographie :</b> – la construction européenne</p> <p><b>Un thème en géographie :</b> – une puissance économique majeure : les États-Unis</p> <p><b>Les grands repères géographiques :</b> – à travers les cartes de la France en Europe, la France dans le monde</p>

## Propositions de séquences

Les propositions qui suivent s'intègrent dans les contenus disciplinaires du collège. Elles suggèrent des pistes d'adaptation :

- en 6<sup>e</sup>, en histoire, comment aborder dans les enseignements adaptés l'étude d'un document patrimonial ? Un exemple de fiche-guide élève est donné.
- en 5<sup>e</sup>, comment articuler des séances de géographie dans un projet commun de classe ?
- en 4<sup>e</sup>, en histoire, quelles modalités d'évaluation utiliser ?
- en 3<sup>e</sup>, en géographie, comment créer une situation motivante permettant la confrontation représentations mentales/savoirs nouveaux des élèves ?

## Programme de 6<sup>e</sup> d'histoire : un document patrimonial, *L'Odyssée*

Les documents patrimoniaux tels qu'ils sont définis dans les instructions officielles et dans les compléments de programmes des classes de collège ont un statut particulier. Distingués par les historiens mais aussi par les générations précédentes, gratifiés d'un sens particulier ou exemplaire, ils font partie intégrante de la culture commune. Tous les élèves doivent y être confrontés sous peine de se trouver exclus des référents communs qui fondent l'intégration sociale. C'est à ce titre qu'ils doivent être enseignés pour eux-mêmes.

*L'Odyssée* fait partie de ces documents :

« Vers le milieu du VII<sup>e</sup> siècle et peut-être même avant, est née une de ces œuvres majeures du patrimoine littéraire de l'humanité. De son auteur on ne sait rien, sinon qu'il s'appelait Homère et était originaire d'Ionie, cette terre orientale occupée par les Grecs au cours des siècles obscurs. Mais, depuis, *L'Illiade* et *L'Odyssée* n'ont jamais cessé d'être apprises, récitées et chantées avec ferveur, utilisées et commentées par des générations dont l'enthousiasme n'a jamais faibli. Pour le monde grec antique, c'était par définition le texte fondateur de toute culture, dans lequel les écoliers apprenaient à lire ; c'était aussi un réservoir inépuisable de thèmes artistiques, dans la sculpture tout autant que dans les vases peints ou les reliefs. Surtout, au bout de presque trois mille ans, le charme reste intact. » (Cl. Mossé, A. Schnapp-Gourbeillon, *Précis d'histoire grecque*, Armand Colin, 1993.)

L'adaptation proposée dans cet exemple de mise en œuvre explore trois pistes :

- la piste de la transversalité des objectifs d'apprentissage ;
- la piste de la variété des supports d'apprentissage ;
- la piste de la différenciation des activités autour d'objectifs et de supports communs.

### Objectifs

Le travail, en histoire, sur un texte littéraire relève par définition d'une démarche transversale histoire-français. Aussi est-il intéressant que les objectifs disciplinaires et transversaux se complètent. Dans cette séquence, le travail sur la chronologie se fait à deux échelles : temps court autour de la logique du récit, temps long pour replacer ce récit dans son contexte historique.

#### • Objectifs disciplinaires

Savoirs :

- connaître le thème de *L'Odyssée* ;
- connaître quelques épisodes de *L'Odyssée* ;
- comprendre l'importance de *L'Odyssée* pour les Grecs.

Savoir-faire :

- construire le temps court en travaillant sur la chronologie des épisodes présentés ;
- construire le temps long : Homère raconte une histoire qui est censée s'être déroulée plusieurs siècles auparavant ; les jeunes Grecs du V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. apprennent à lire dans *L'Odyssée* ; des céramiques du VI<sup>e</sup> ou du V<sup>e</sup> siècle av. J.-C. représentent des épisodes de *L'Odyssée* ;
- repérer les éléments historiques dans un texte mythologique.

### • Objectifs transversaux

- écouter et lire des textes patrimoniaux ;
- associer lecture de textes et d'images ;
- retrouver la logique d'un récit ;
- rédiger un récit, une description, une légende autour d'une image.

### Supports

- Textes extraits de *L'Odyssée* dans une version adaptée : celle proposée dans la collection « Classiques abrégés » de L'École des loisirs peut servir de base aux récits de l'enseignant.
- Reproductions photographiques de céramiques grecques représentant les épisodes de *L'Odyssée* étudiés : disponibles dans de nombreux manuels de 6<sup>e</sup>.
- Frise chronologique murale de la classe.

La démarche d'adaptation passe dans un premier temps par la présentation des mêmes informations sous des formes différentes : récit oral, textes, images. Cependant, l'enseignant doit toujours être soucieux de proposer, dans la mesure du possible, des documents de référence communs à tous, même si les activités proposées diffèrent selon les compétences réelles des élèves. Il respecte ainsi le désir des plus faibles de ne pas se démarquer du reste du groupe et s'épargne un travail de recherche documentaire inutile dans la mesure où la plupart des documents peuvent être abordés à des niveaux de lecture très différents.

### Déroulement

Au cours de la séance précédente, *L'Illiade* et son auteur ont été évoqués.

La proximité des élèves avec les histoires de *L'Odyssée* (elles servent de fond à de nombreux dessins animés, dans des versions expurgées du contexte historique), leur facilité d'accès, leurs aspects merveilleux constituent autant d'arguments pour privilégier le plaisir d'écouter une histoire racontée ou lue par l'enseignant.

Cependant, l'appropriation de ces récits ne peut se réaliser sans mise en œuvre d'activités de reformulation.

### • Première séance

L'enseignant rappelle brièvement les circonstances de la guerre de Troie et présente le personnage d'Ulysse en racontant l'épisode du cheval de Troie.

Il raconte ensuite l'histoire d'Ulysse et du Cyclope. Le dialogue entre Ulysse et le Cyclope Polyphème, puis celui entre ce dernier et ses congénères sont distribués aux élèves, qui les lisent d'abord silencieusement puis à voix haute après répartition des rôles par le maître.

Un questionnement oral du maître permet aux élèves de repérer qui sont les principaux personnages, d'expliquer comment Ulysse s'y prend pour s'échapper de la grotte et d'expliquer pourquoi les Cyclopes ne poursuivent pas Ulysse. Cet échange est indispensable pour permettre aux élèves d'entrer dans la logique du récit.

#### *Sur le cahier*

Les élèves reconstruisent l'enchaînement logique de l'épisode. Un résumé leur est proposé dans lequel les différentes parties de l'histoire ont été mélangées. Selon le niveau de la classe, les parties constituées par le maître seront plus ou moins longues, plus ou moins complexes, plus ou moins nombreuses. Elles peuvent tout à fait se réduire à une phrase simple. La reproduction d'une céramique présentant un épisode de l'histoire est également fournie aux élèves.

*L'adaptation* consiste à proposer des activités différentes aux élèves dont les compétences en lecture peuvent être très hétérogènes. Pour un même savoir – connaître un épisode de *L'Odyssée* –, pour un même savoir-faire – construire le temps court –, les élèves devront, selon leurs possibilités :

- recopier les différentes parties du récit dans un ordre logique de manière à reconstituer l'histoire

– coller sur le cahier la reproduction de céramique et rédiger une phrase de légende

ou

– découper les différentes parties du récit et les recoller dans l'ordre sur le cahier. Coller sur le cahier la reproduction de céramique et recopier en légende la partie du résumé qui correspond le mieux à l'image

ou

– coller sur le cahier la reproduction de céramique. Choisir la partie du résumé qui correspond le mieux à l'image et la recopier en légende.

#### • Deuxième séance

Une séance suivante peut permettre d'organiser le même type d'exercice avec l'histoire d'Ulysse et les sirènes en mettant l'accent sur la rédaction autonome des élèves. La simplicité de ce récit s'y prête bien. L'histoire est racontée par l'enseignant, mais il est nécessaire d'en faire reformuler l'essentiel par les élèves, soit oralement, à l'aide d'un questionnaire approprié, soit éventuellement sous forme de saynètes en répartissant les rôles dans la classe afin que chacun s'imprègne de la logique du récit.

*Sur le cahier*

Les élèves reconstruisent la logique du récit mais l'activité est cette fois centrée sur la rédaction. Le maître fournit aux élèves la reproduction d'une céramique illustrant l'histoire.

*L'adaptation* s'inscrit à nouveau dans une démarche de différenciation des activités des élèves autour de supports communs. Ceux-ci pourront donc, selon leurs compétences à l'écrit :

– coller la reproduction sur le cahier ; construire en autonomie quelques phrases racontant l'histoire que cette céramique illustre

ou

– décrire une reproduction de céramique illustrant ce thème en la situant dans le récit (que s'est-il passé avant cette scène ? que va-t-il se passer après cette scène ?)

ou

– rédiger une phrase de légende sous une reproduction de céramique illustrant ce récit ; identifier les personnages.

#### • Troisième séance

Une troisième séance permet d'évoquer le retour d'Ulysse et de conclure en insistant sur l'importance de *L'Illiade* et de *L'Odyssée* pour les Grecs. Il s'agit alors de s'inscrire dans le temps historique long.

L'époque dans laquelle est censé évoluer Ulysse, celle d'Homère et celle où les artistes s'inspirent de son œuvre, celle où les écoliers grecs apprennent à lire dans *L'Odyssée* sont remises en perspective.

L'influence d'Homère sur les générations suivantes est soulignée (on peut évoquer la fascination d'Alexandre pour les exploits d'Achille).

Le maître distingue nettement les éléments qui relèvent de l'histoire de ceux qui s'apparentent au mythe.

*Sur le cahier*

– Les reproductions de céramiques précédemment collées sont précisément datées et leur lieu de conservation est indiqué, leur nature est précisée : il s'agit de les considérer désormais comme des donneurs-sources historiques et non comme les parties prenantes du mythe.

– Dans les textes et les résumés fournis ou construits par les élèves au cours des séances précédentes, les éléments qui relèvent du merveilleux (monstres, dieux...) et ceux qui racontent la vie des Grecs (éleveurs de moutons, marins...) sont surlignés de couleurs différentes.

– Une phrase de conclusion explicite cette distinction et replace l'œuvre d'Homère dans le temps historique.

*Sur la frise chronologique murale de la classe*

Les différentes périodes repérées sont placées sur la frise.

### Évaluation

L'évaluation ne peut prendre sens pour les élèves que s'ils ont compris ce que l'enseignant attend d'eux, si les objectifs à atteindre ont été clairement énoncés. Une fiche-guide remise à l'élève en début de séance pourrait se présenter, sur le thème de *L'Odyssee*, de la manière suivante.

- Je suis capable de raconter :
  - le thème de *L'Odyssee*
  - deux histoires tirées de *L'Odyssee*
- Je sais qui sont :
  - Homère
  - Ulysse
  - Pénélope
- Je peux dater :
  - l'époque d'Homère
- Je peux expliquer :
  - pourquoi les poèmes d'Homère sont importants pour les Grecs
  - pourquoi ils ne reflètent pas la réalité historique.

L'évaluation proprement dite doit tenir compte de la double dimension historique et mythologique du thème abordé.

On pourra demander aux élèves par exemple :

- d'expliquer pourquoi les poèmes d'Homère ne racontent pas la réalité historique en donnant deux exemples précis ;
- de placer sur une frise chronologique l'époque d'Homère ;
- d'indiquer la nature, de proposer un titre ou de décrire une céramique représentant un des épisodes abordés.

### Programme de 5<sup>e</sup> de géographie

Comment articuler des séances de géographie dans le cadre d'un projet commun de classe autour d'un thème : le Maghreb.

L'enseignement d'une région du monde, c'est la transmission d'une culture à des fins d'éducation. Pour les uns, la connaissance permettra de construire et d'accepter la pluralité, pour d'autres, la reconnaissance d'une culture familiale les aidera à se construire une identité. Étudier le Maghreb, c'est l'occasion de dédramatiser des situations d'incompréhension, d'intolérance, et d'empêcher des sentiments ou des comportements d'exclusion et de repli. La géographie, c'est transmettre aux élèves le sens du relatif et du complexe, et le croisement avec l'histoire permet de comprendre la construction des territoires dans une démarche citoyenne.

Ce thème se prête donc particulièrement bien à un projet de classe, par exemple la production d'une exposition. Le résultat obtenu permet de valoriser tous les élèves selon leurs compétences et tient lieu d'évaluation formative. Il appartient cependant à l'enseignant de veiller au degré d'implication de chaque élève : la complémentarité entre la production commune et le travail sur le cahier reste nécessaire.

### Objectifs

Le projet repose sur une articulation savoirs / savoir-faire finalisée par une action (affichages, exposés, exposition).

#### • Savoirs

Il s'agit de comprendre l'organisation de l'espace au Maghreb selon les trois composantes du milieu (littoral, montagne, désert), les trois héritages historiques (la berbéricité, la culture arabo-musulmane, la colonisation française) et les trois entités politiques (Maroc, Algérie, Tunisie).

Références aux programmes :

*Géographie* : le Maghreb, appartenance au monde méditerranéen et au monde musulman, liens avec l'Europe, contrastes littoraux, intérieurs, déserts, les problèmes démographiques.

*Histoire* : le monde musulman, Mahomet, le Coran et la diffusion de l'Islam et sa civilisation.

– Carte : le monde musulman au VIII<sup>e</sup> siècle.

– La chrétienté occidentale, l'expansion de l'Occident médiéval, la 1<sup>re</sup> croisade.

*Éducation civique* : l'égalité, le refus des discriminations.

Les convergences disciplinaires d'un tel thème sont multiples : étude d'œuvre en enseignement artistique, de techniques (maîtrise de l'eau) en technologie, de problèmes d'environnement en SVT (désertification). Ici, seuls les thèmes du programme d'histoire, géographie et éducation civique sont volontairement évoqués.

### • Savoir-faire

La situation « connaître un lieu et le faire connaître » permet de développer à la fois l'accès aux savoirs, l'utilisation de méthodes documentaires et la communication orale et écrite. À chaque étape, il faut développer la curiosité de l'élève pour explorer le temps et l'espace et mettre en place une démarche scientifique, précise et méthodique.

### Supports

Il convient de mettre à la disposition des élèves quelques manuels de géographie de 6<sup>e</sup>. L'évocation nécessaire de la colonisation au XIX<sup>e</sup> siècle et de la décolonisation après 1945 peut se faire à travers des manuels d'histoire de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Loin d'être une difficulté pour les élèves, le recours à des manuels de classes supérieures valorisera leur travail et fera oublier la consultation souvent indispensable du livre de 6<sup>e</sup>. Outre l'avantage de mettre en place la continuité des apprentissages, cette situation de recherche démontre la nécessité de mémoriser des connaissances.

#### *Documents utilisés*

Un atlas, des manuels d'élèves de géographie de 6<sup>e</sup>, de géographie et d'histoire de 5<sup>e</sup>, d'histoire de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Cartes murales d'Afrique : carte de la répartition de la population, des États et grands ensembles régionaux.

### Conduite du travail

Les élèves ont découvert en 6<sup>e</sup> la complexité des rapports entre zones de fort/faible peuplement, les grands ensembles de relief et les zones climatiques et biogéographiques. On veillera à réactiver ces acquis tout au long de la progression.

Les séances décrites sont d'une durée d'une heure, hebdomadaires, volontairement limitées dans les contenus et les supports utilisés. Elles laissent le plus souvent possible les élèves en phase de recherche individuelle et/ou en groupe. Les questions soulevées ne trouvent pas toutes des réponses dans la même séance, les tâtonnements, les erreurs sont prises en compte.

Par l'étude croisée de cartes, paysages et la mise en relation des phénomènes, les élèves élaborent des documents cartographiques de synthèse en vue d'un affichage.

Questions et hypothèses : où, pourquoi, qui, quoi, comment, que faire ?

- recherche de l'information : documents choisis par l'enseignant, autodocumentation des élèves ;
- analyse et traitement de l'information, recherche des explications, des interrelations ;
- productions individuelles et collectives.

À chaque séance, la mise en œuvre suit les étapes suivantes :

**En recherche documentaire**, en utilisant les acquis de l'école élémentaire et de 6<sup>e</sup>, faire établir des fiches d'identité des trois États mentionnant superficie, nombre d'habitants, capitale... Ces fiches serviront à la fois de base documentaire pour les élèves et s'enrichiront progressivement des connaissances acquises par le groupe.

**Identifier et localiser les trois États du Maghreb** sur des cartes à différentes échelles (Afrique et Maghreb) et les fiches d'identité des États.

Phase de recherche à deux, mise en commun sous la conduite du maître; faire constater: trois États au nord de l'Afrique, aux tailles différentes, dont deux États littoraux et petits à deux façades maritimes (Maroc et Tunisie) encadrant un État plus vaste, plus continental, à façade maritime unique. Un nom de région, le Maghreb, qui renvoie à une réalité historique: *el Maghreb*, ou Couchant, évoque l'Ouest de l'aire arabo-musulmane.

*Production des élèves*: au choix des élèves, phrases de synthèse, croquis, tableau à double entrée, fond de carte à remplir. La diversité des productions est à conserver pour induire la complémentarité des informations, permettre l'individualisation du travail. Chaque élève choisit une stratégie de production et la porte sur son cahier dans la partie travail individuel.

**Des frontières historiques, non naturelles, partagées, contestées?** Les frontières héritées du colonialisme, non contestées par les nouveaux États africains. En Afrique, en créant des États à partir de la côte vers l'intérieur, alors que les grandes zones bioclimatiques et les modes de vie ruraux se distribuent en bandes latitudinales, la colonisation a légué aux nouveaux États un problème capital illustré par les conflits ethniques actuels.

Sur un fond de carte du Maghreb mentionnant les montagnes, recherche individuelle: faire repasser les frontières terrestres et constater le dessin géométrique des frontières de l'Algérie saharienne, les pointillés de la frontière séparant le Maroc et le Sahara occidental, le tracé qui chevauche des montagnes, indiquer les noms des États limitrophes en rappelant les codifications disciplinaires.

Confrontation avec un texte sur les enjeux passés et actuels des frontières.

*Production des élèves*: carte et phrase de synthèse sous la conduite du maître.

**Identifier et localiser les trois capitales littorales** sur la carte élaborée, sous forme d'un point, d'un nom, à l'aide de cartes d'échelles différentes. La possibilité de représenter le nombre d'habitants des trois villes peut être soulevée à cette séance, renvoyer les élèves aux différents modes de représentations (cercles, carrés proportionnels) dans les manuels et les laisser choisir une stratégie pour une séance ultérieure. La confrontation des cartes du monde antique, livre de 6<sup>e</sup>, pour évoquer Carthage, du monde musulman au VIII<sup>e</sup> siècle, livre de 5<sup>e</sup>, carte des empires coloniaux en Afrique en 1914, permet de compléter les informations de la séance précédente: des territoires au même lien historique, aux capitales héritées du colonialisme.

*Production des élèves*: frise chronologique et phrase de synthèse.

**Les hommes et la diversité des milieux**, les trois composantes du milieu (le littoral, la montagne, le désert) ne sont pas un facteur premier d'explication de l'organisation de l'espace au Maghreb, elles n'ont donc pas constitué un préalable à l'étude de cette région. Les élèves en 6<sup>e</sup> ont approché le thème des relations des sociétés au milieu: il convient donc de vérifier l'acquisition du vocabulaire de description et leur capacité à envisager la multicausalité en termes d'atouts et de contraintes. Pour montrer la spécificité des milieux et leur complémentarité, trois groupes travaillent chacun sur un thème différent:

**Le littoral**: importance du littoral, comment mesurer les façades maritimes pour les comparer? eaux méditerranéennes, atlantiques: différences, points communs, atouts, contraintes, quelles activités économiques? pêche, une activité longtemps négligée, aujourd'hui en plein essor; le tourisme international littoral au Maroc, en Tunisie, un tourisme national? ports commerciaux, exportation des hydrocarbures.

**Les spécificités de la montagne**: identification, localisation, altitude: de quel type de montagne s'agit-il?, zone instable de l'écorce terrestre (tremblements de terre, El-Asnam 1954-1980, Agadir 1960), utiliser les documents des livres de géographie de 6<sup>e</sup>. Un village de l'Anti-Atlas marocain: quelles adaptations à la pente, au climat? régions berbérophones, montagnes refuges (Kabyles), zones traditionnelles d'émigration, aujourd'hui zones marginalisées à l'échelon national, zones de guerre civile en Algérie.

**L'intérieur désertique** : les suds ont longtemps été considérés comme des espaces inutiles (contraintes climatiques, faible occupation humaine). Quelle occupation humaine ? agriculture irriguée en oasis ; désenclavement des territoires du sud par la construction de routes sahariennes. Les bassins sédimentaires sahariens riches en pétrole et en gaz sont groupés dans la moitié Est du Maghreb : l'Algérie est un grand producteur et exportateur vers l'Europe, pas en direction du Maroc voisin.

**Documents communs** : cartes des grands ensembles régionaux, carte murale de la répartition de la population en Afrique, fiches d'identité des États.

Cette séquence longue nécessite plusieurs séances pour finaliser le travail.

**Production des élèves** : chaque groupe doit choisir des modes de représentation cartographique, préparer une argumentation orale, les exposer dans la classe et répondre oralement aux questions des autres élèves qui doivent être formulées sous la forme : où, quand, qui, quoi, pourquoi, comment ? L'enseignant aide à mettre en cohérence les différents croquis, recueille les réponses à partir desquelles il établit la synthèse écrite.

**Exposition**

Les affichages définitifs à l'intention des autres classes constituent l'entrée géographique de l'exposition qui comprend également les autres thèmes choisis.

## **Programme de 4<sup>e</sup> d'histoire : l'âge industriel**

### **Des modalités d'évaluation adaptées**

Dans le cadre de l'enseignement adapté, les modalités d'évaluation doivent s'inscrire le plus souvent possible dans un contexte de réussite de l'élève. Pour cela, il est nécessaire de recouvrir des situations d'évaluation formative et sommative qui tiennent compte du niveau de capacité des élèves à lire, à écrire et à mémoriser.

Les autres exemples de séquences proposent des modalités d'évaluation différentes :

- pour la classe de 6<sup>e</sup>, une fiche-guide permet aux élèves de connaître les objectifs du maître ;
- pour la classe de 5<sup>e</sup>, un exemple d'évaluation du produit final d'un travail réalisé en commun (exposition) ;
- pour la classe de 3<sup>e</sup>, un exemple d'évaluation d'expression orale.

Les quatre exemples d'évaluation qui suivent s'inscrivent dans des séquences consacrées aux transformations de l'âge industriel dont les objectifs étaient les suivants :

#### **• Savoirs**

- Connaître et comprendre les changements intervenus dans le domaine de la production de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle au début du XX<sup>e</sup> en insistant sur leur importance mais aussi sur leurs limites.
- Connaître les conséquences des transformations sur :
  - l'organisation du travail ;
  - les structures économiques ;
  - les paysages ;
  - la vie matérielle quotidienne ;
  - la géographie économique mondiale.

#### **• Savoir-faire disciplinaires**

- Situer dans le temps et dans l'espace les changements et les évolutions.
- Sélectionner des informations dans une frise chronologique.
- Rechercher une ou plusieurs informations dans un texte et les classer.

### **1. Une évaluation formative en fin de séance**

Les élèves ont repéré sur des documents iconographiques et textuels, à l'aide d'un questionnaire approprié du maître, les différences entre un atelier et une usine.

L'objectif de cette évaluation rapide, en fin de séance, est de mesurer l'implication des élèves et leur compréhension des savoirs étudiés.

Ce type d'évaluation, fait en classe, permet d'ancrer les savoirs et facilite leur mémorisation ultérieure.

Je connais les différences entre un atelier et une usine, et je complète le tableau :

	Atelier	Usine
Taille		
Nombre d'ouvriers		
Utilisation de machines		
Énergie employée		

### 2. Évaluation sommative différée

Au cours des séances précédentes, les élèves ont progressivement appris un vocabulaire économique.

Des évaluations intermédiaires et partielles ont été réalisées.

L'objectif de cette évaluation finale vise à s'assurer de l'acquisition de ce vocabulaire et de la capacité à l'utiliser dans un contexte donné.

Cette évaluation peut déboucher sur une note pour l'élève dans un contexte de réussite. Les enseignants pourront proposer des exercices appropriés, où la contrainte de l'écriture sera limitée, et où apparaîtront des indicateurs linguistiques permettant d'accéder au sens.

### 3. Évaluer un savoir-faire

Il s'agit, à partir des frises chronologiques données dans le manuel sur l'âge industriel, de sélectionner les informations concernant le thème et de les replacer sur une frise support.

Exemples : les moyens de transport, l'énergie...

Cette situation sécurise les élèves grâce au recours au manuel. La difficulté à mémoriser écartée, l'évaluation peut donc porter sur un objectif complexe lié à la structuration du temps.

### 4. Une évaluation différenciée

À la fin des séances sur l'âge industriel, les évolutions techniques sont replacées dans leur contexte social et économique. L'évaluation porte sur la capacité à analyser des textes courts et à sélectionner des informations pertinentes.

Je sais comparer et je fais la liste des avantages et des inconvénients des machines.

#### • Consignes

1. Lis les trois textes de la page suivante.
2. Choisis au moins un texte sur lequel tu soulignes (en rouge) les avantages que procure l'utilisation des machines, (en bleu) les inconvénients.
3. Si tu as le temps, fais le même travail sur les autres textes.

L'évaluation proposée prend en compte les différents niveaux de lecture et la capacité des élèves à comprendre les contenus. L'enseignant propose des modalités d'évaluation différenciée.

- Je sais trouver *un avantage et un inconvénient* dans un, deux ou trois textes.
- Je sais trouver *deux avantages et deux inconvénients* dans un, deux ou trois textes.

Texte n° 1

«L'invention de la machine à peigner la laine a pour effet de réduire la main-d'œuvre. Les peigneurs constatent qu'une seule machine, surveillée par une personne adulte, et servie par quatre ou cinq enfants, fait autant de besogne que trente hommes travaillant à la main selon l'ancienne méthode. L'introduction de ladite machine aura pour effet de priver de leurs moyens d'existence la masse des artisans.» (Pétition des peigneurs de laine, *Journal de la Chambre des communes*, 1794.)

Texte n° 2

«L'irrégularité et le manque de soins des travailleurs [...] ont donné une incitation croissante à la demande de machines automatiques, grâce auxquelles il est possible de se passer du travail manuel dans lequel on ne peut avoir confiance. Les machines ne sont jamais ivres ; les excès ne font pas trembler leurs mains ; elles ne sont jamais absentes ; elles ne font pas la grève pour demander une hausse des salaires...» (J. Nasmyth, 1808-1890.)

Texte n° 3

«La machine par le bon marché et la vulgarisation de ses produits mit à la portée des plus pauvres une foule d'objets d'utilité, de luxe même et d'art, dont ils ne pouvaient approcher [...]. Toute femme portait jadis une robe bleue ou noire qu'elle gardait dix ans sans la laver, de peur qu'elle s'en allât en lambeaux. Aujourd'hui, son mari, pauvre ouvrier, au prix d'une journée de travail, la couvre d'un vêtement de fleurs.» (J. Michelet, *Le Peuple*, 1846.)

### Programme de 3<sup>e</sup> de géographie : les États-Unis, première puissance mondiale

Pour certains élèves de 3<sup>e</sup> de SEGPA en fin de scolarité au collège, les difficultés persistent. Il est nécessaire de mettre en place des situations motivantes pour permettre l'engagement de tous dans les apprentissages.

En classe de 3<sup>e</sup>, le thème de la puissance américaine se prête bien à la confrontation des représentations mentales sur la culture de ce pays à des connaissances distanciées.

La notion de puissance à dimension mondiale est abordée par les aspects culturels bien connus des adolescents comme les séries télévisées, le *fast food* ou le *jeans* mais le lien avec des indicateurs simples – superficie – population – productions – et des outils variés tels les cartes, les graphiques ou les textes permet d'envisager la notion dans sa globalité.

#### Objectifs

##### • Savoirs

– Les différents aspects de la puissance américaine.

##### • Savoir-faire

– Sélectionner des informations pertinentes en utilisant un questionnement approprié.  
– Prendre la parole devant la classe.

##### • Savoir-être

Porter un regard critique sur les informations tirées de son environnement médiatique.

*Une situation d'apprentissage adaptée*

Pour pallier le sentiment de lassitude des adolescents face à des situations d'apprentissage classiques, les élèves sont associés étroitement à la conduite du travail.

Pour contourner les difficultés de lecture et d'écriture encore décelables à ce stade de la scolarité, les élèves utilisent principalement des documents tirés de leur environnement médiatique.

### Des supports attrayants

Les différentes composantes de la puissance américaine sont introduites par le biais d'entrées aussi variées que des films, séries télévisées, documentaires, magazines, BD... dont l'attrait immédiat est éminemment perceptible chez les élèves en raison de :

- la place accordée à l'image et au son ;
- le plaisir de choisir ses propres supports ;
- la liberté de traduire ses sentiments et convictions personnels ;
- la possibilité de restituer au groupe-classe son argumentation.

### La conduite du travail

*Première séance* : en phase collective, les élèves, sous la conduite du maître, dégagent la notion de puissance à travers son caractère multiforme.

Les thèmes touchant aux grands domaines de la puissance américaine sont inventoriés :

- la conquête spatiale ;
- les mégalo-poles ;
- les industries de pointe ;
- la grande entreprise ;
- l'automobile ;
- l'agriculture ;
- les interventions militaires (ONU, OTAN)...

Les élèves choisissent un thème et s'engagent dans des recherches personnelles. Ils doivent, à l'aide de la fiche d'analyse fournie par l'enseignant, repérer dans leur environnement médiatique les informations s'y rapportant.

#### • Exemple de fiche d'analyse d'un document

Thème : la conquête spatiale

Document :

- titre ;
- nature ;
- lieu ;
- date ;
- destinataire.

*Analyse*

Quelles informations techniques et géographiques fournit le document sur :

- le matériel utilisé ;
- la base de lancement ;
- les centres de commandement ?

Sur le document, quels sont les objectifs de la conquête spatiale pour les États-Unis ?

*Synthèse* à l'aide de documents complémentaires (manuel, CDI) :

- de quel type de puissance s'agit-il ?
- quel rang mondial occupent les États-Unis dans ce domaine ?
- quelles sont les autres puissances qui participent à la conquête spatiale ?

*Critique du document*

Le document choisi montre-t-il bien la puissance américaine dans ce domaine ?

Est-il objectif ?

*Deuxième séance* : travail par petits groupes autour d'un thème commun.

Les élèves confrontent les informations recueillies. Ils établissent une fiche de synthèse commune la plus précise possible et répartissent le temps de parole de chacun pour l'exposé.

*Troisième séance* : séance collective.

Chaque groupe expose le résultat de son travail. C'est sans doute dans le travail en petits groupes sur un thème donné que les échanges entre élèves sont les plus productifs. Mais il

est essentiel que la classe tout entière devienne un lieu de confrontation qui rend possibles les interventions, les propositions, les réserves ou les critiques. Les élèves sont amenés à prendre conscience des limites des documents par rapport à l'appropriation des connaissances.

C'est dans le cadre de la classe entière que l'enseignant propose, au moment opportun, l'outil nécessaire (carte, graphique,...), l'élément d'information ou le document de référence qui permet, quand le besoin s'en fait sentir, de débloquent la situation et de faire progresser le débat. C'est au cours de cette étape décisive de confrontation avec d'autres documents fournis par l'enseignant ou le manuel que se font les structurations nécessaires, l'élève organisant sa pensée par lui-même et par rapport à celle des autres.

Une synthèse est élaborée par l'enseignant et copiée sur le cahier. Elle met en évidence les idées-forces peu nombreuses mais bien choisies, qui sont autant d'indicateurs pertinents de la puissance américaine dans le monde.

### **Évaluation**

La capacité de l'élève à s'exprimer oralement avec clarté et logique devant le groupe-classe est l'objectif évalué.

Chaque groupe doit organiser la répartition du temps de parole pour l'exposé. Le maître a ainsi la possibilité d'évaluer chaque élève.

# SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE

## VIE SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

---

*En SEGPA, l'organisation de l'enseignement s'appuie sur les programmes et les documents d'accompagnement du collège.*

*Par leur objet et leurs démarches, les sciences de la vie et de la Terre sont parmi les disciplines qui proposent, tant au niveau des contenus des programmes que des séquences, des activités présentant un véritable intérêt pour les élèves. De plus, elles leur permettent de s'approprier des compétences utiles en vue d'aborder, en classe de 3e, l'enseignement de la vie sociale et professionnelle (VSP).*

## I. Sciences de la vie et de la Terre

### Objectifs

En matière de contenus, toutes les parties du programme des sciences de la vie et de la Terre des trois cycles sont susceptibles d'être abordées utilement avec des élèves de SEGPA. Toutes ne doivent pas l'être de la même façon : selon les situations locales (ressources, intérêts, possibilité d'activités sur les thèmes développés en classe de 3<sup>e</sup>), certaines peuvent être privilégiées, d'autres au contraire peuvent être traitées plus rapidement. Le choix relève de la responsabilité de l'enseignant. Il importe cependant de diversifier les sujets, d'éviter d'hypertrophier certains d'entre eux. On ne peut par exemple envisager de consacrer la moitié de l'année de 4<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> à la reproduction humaine...

Les adaptations nécessaires s'effectuent en accord avec l'esprit du programme. Les activités valorisantes et les supports qui motivent les élèves sont privilégiés de même que le rythme d'apprentissage est ajusté à leurs possibilités, sans tomber dans une lenteur démotivante. Les niveaux de formulation des notions sont à adapter, les exigences en matière d'évaluation à moduler. Le recours à l'écrit, qui ne doit pas être négligé, vise à faire progresser les élèves dans ce domaine essentiel. L'intérêt pour la matière peut favoriser ces progrès.

La plus grande attention est à porter aux difficultés et aux possibilités de chaque élève de façon permanente et plus spécialement à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Mais c'est devant des objectifs bien définis et dans des travaux renouvelés et variés, plus que dans la répétition des mêmes exercices, que des progrès ont le plus de chances de se produire.

Si la plus grande souplesse dans la répartition des thèmes sur les quatre années est possible, il convient de l'inscrire dans une nécessaire progression. Ainsi, les parties retenues pour le programme de 6<sup>e</sup> correspondent au choix de privilégier dans cette classe une « mise à niveau » des élèves en matière de méthodes et de connaissances de base qui semble particulièrement utile en SEGPA.

Le nombre réduit d'enseignants de la section et l'existence d'un enseignant de référence favorisent la mise au point d'un projet pluriannuel, et pour chaque année d'un projet pluridisciplinaire associant aux sciences de la vie et de la Terre notamment la physique-chimie. Ainsi, la cohérence dans la formation est plus facile à réaliser en SEGPA que dans les autres classes.

## Démarches et méthodes

L'enseignement des sciences de la vie et de la Terre prend appui sur des situations de la vie courante, sur l'exploitation d'observations dans l'environnement proche, pour faire apparaître des problèmes.

La solution de ces problèmes se fonde largement sur des activités pratiques et sur un raisonnement qui élargit le champ de l'étude ; le va-et-vient permanent entre le réel et l'idée exerce l'intelligence du geste ou de l'activité, balise la construction et l'appropriation de connaissances utiles.

Un souci de cohérence avec les autres enseignements est constamment nécessaire, soit pour s'appuyer sur leurs apports, soit pour atteindre des objectifs communs (français, éducation civique...). La contribution à l'apprentissage de la langue est essentielle.

L'enseignement met l'accent sur la formation aux méthodes : organisation du travail (tenue du cahier ou du classeur, gestion du temps, apprentissage des leçons...) et outils du travail intellectuel (s'informer, raisonner, réaliser, communiquer). L'exercice de ces méthodes va de pair avec l'acquisition de connaissances qui doivent avoir du sens pour les élèves : sur l'organisation du monde vivant et ses relations avec le milieu physico-chimique, sur celle de l'organisme et en particulier du corps humain, sur la planète Terre et ses ressources.

Connaissances et méthodes se conjuguent pour doter l'élève de compétences. Il doit être capable de les utiliser pour relier, expliquer, argumenter, discuter, et ainsi enrichir sa formation. Les objectifs éducatifs sont constamment présents. Qu'il s'agisse d'environnement, de santé, de sexualité, l'éducation de la responsabilité individuelle et sociale du futur citoyen est privilégiée.

L'évaluation intégrée en cours d'apprentissage, moyen de repérer les réussites et les difficultés, est utile pour orienter l'action pédagogique et pour mieux définir l'aide à apporter à chaque élève. Variées, les évaluations-bilans permettent de faire régulièrement le point sur les acquis de connaissances et de méthodes.

## II. Sciences de la vie et de la Terre et vie sociale et professionnelle

Un enseignement de vie sociale et professionnelle est introduit en 3<sup>e</sup> (contenus du référentiel de vie sociale et professionnelle paru dans la note de service n° 93-269 du 23 août 1993). Cette discipline et les sciences de la vie et de la Terre comportent des contenus et ont des objectifs en partie communs. En matière de méthodes, il s'agit dans les deux matières d'apprendre à s'informer, à raisonner (en VSP : analyser une situation), à mettre en œuvre une action (en SVT : réaliser), à communiquer. Les contenus des domaines « santé » et « environnement » du référentiel sont également présents, pour l'essentiel, dans les programmes de l'une ou l'autre classe en sciences de la vie et de la Terre.

Lorsque sont abordées en sciences de la vie et de la Terre des parties qui ont leur homologue dans le référentiel VSP, il convient de les traiter en veillant à ce que les élèves acquièrent les compétences définies par celui-ci. Cela peut nécessiter quelques adaptations mineures : ainsi, alors que le programme de SVT du cycle central prévoit (partie D) l'étude d'une ressource géologique autre que l'eau, le référentiel VSP justifie que l'on choisisse au contraire, avec les élèves de SEGPA, une ressource énergétique, et l'eau.

De cette façon, l'enseignement de la vie sociale et professionnelle en classe de 3<sup>e</sup> peut être centré sur les contenus propres à cette discipline (essentiellement, entreprise et vie profes-

sionnelle, consommation), en continuité quant aux objectifs de méthodes avec celui des sciences de la vie et de la Terre.

Les trois exemples choisis ancrés dans les sujets traités en sciences de la vie et de la Terre proposent quelques pistes transposables pour atteindre quelques objectifs cognitifs et méthodologiques de sciences de la vie et de la Terre, tout en préparant les élèves à ceux de l'enseignement vie sociale et professionnelle développés à partir de la classe de 3<sup>e</sup>.

### III. L'intégration au collège

La possibilité existe de confier l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre en SEGPA à des professeurs spécialisés de la discipline.

Quoi qu'il en soit, et même si leur adaptation au collège est favorisée par l'attribution d'une salle qui leur est propre, les élèves de SEGPA ne doivent pas être exclus des locaux spécialisés. En accord avec le professeur responsable du laboratoire, ils doivent pouvoir suivre tout ou partie des enseignements de sciences de la vie et de la Terre dans une salle scientifique du collège, et utiliser ses équipements. Ou bien ils y viennent sous la responsabilité de leur enseignant habituel, ou bien ils y sont pris en charge pour certaines séances de travaux pratiques, comme ils peuvent l'être aussi, pour des travaux sur le terrain, par un professeur spécialisé dans la discipline.

Les élèves de SEGPA bénéficient comme les autres élèves d'actions particulières prévues au collège telles que les séquences spécifiques d'éducation à la sexualité qui sont définies par la circulaire du 15 avril 1996.

La participation aux conseils d'enseignement de sciences de la vie et de la Terre du maître chargé de cet enseignement en SEGPA, les échanges entre ce maître et les professeurs de la discipline sont à encourager pour aider le premier à mieux s'approprier les caractères de l'enseignement disciplinaire, et les seconds à compléter leur vision du public scolaire du collège.

## Propositions de fiches pédagogiques

*Les fiches qui suivent proposent des situations pédagogiques qui couvrent l'ensemble de la formation jusqu'en 3e.*

*Le premier exemple, centré sur une situation de quartier en mutation, se déroule sur les quatre premières années de formation. De la 6e à la 4e, les sujets abordés dans les disciplines permettront de mieux appréhender les problèmes abordés en vie sociale et professionnelle.*

*Le deuxième exemple traite d'une question d'éducation à la santé : la transmission de la vie. Il concerne deux classes, les élèves de 3e ayant conçu un dispositif d'information destiné à leurs camarades de 5e.*

*Le troisième exemple s'appuie sur les compétences acquises dans la formation commune du collège pour aborder une situation de consommation.*

*Ces différents exemples aident à discerner les liens entre les enseignements de sciences de la vie et de la Terre et de vie sociale et professionnelle, et à montrer concrètement comment la première discipline peut constituer une anticipation et une préparation de la seconde, dans la perspective du passage du CFG comme du CAP.*

### Fiche pédagogique n° 1

## Un quartier en mutation

***Le choix de ce thème répond d'abord à la volonté d'aider les élèves à mieux comprendre le sens de cette mutation dont ils verront apparaître les conséquences dans leur vécu quotidien. Ainsi, ils ne seront pas seulement spectateurs, mais également acteurs de ce changement et en contact régulier avec les instances qui ont pouvoir de décision.***

Ce thème ouvre sur des activités multiples se rattachant à la majorité des disciplines, avec une forte implication en éducation civique en classe de 5<sup>e</sup>. Progressivement, tout au long de la scolarité de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> et en fonction du déroulement des travaux, les contenus d'enseignement vont évoluer des sciences de la vie et de la Terre vers la vie sociale et professionnelle avec la possibilité de transférer les acquis vers la validation du CFG.

En effet, dans les quatre années à venir, le quartier où vivent les élèves va être considérablement transformé par trois événements majeurs :

La tangentielle à quatre voies qui borde le quartier va être prolongée par un nouveau pont sur la Loire bouleversant complètement l'environnement proche du quartier et modifiant l'harmonie actuelle qui règne dans la réserve ornithologique placée sous le contrôle des Naturalistes orléanais.

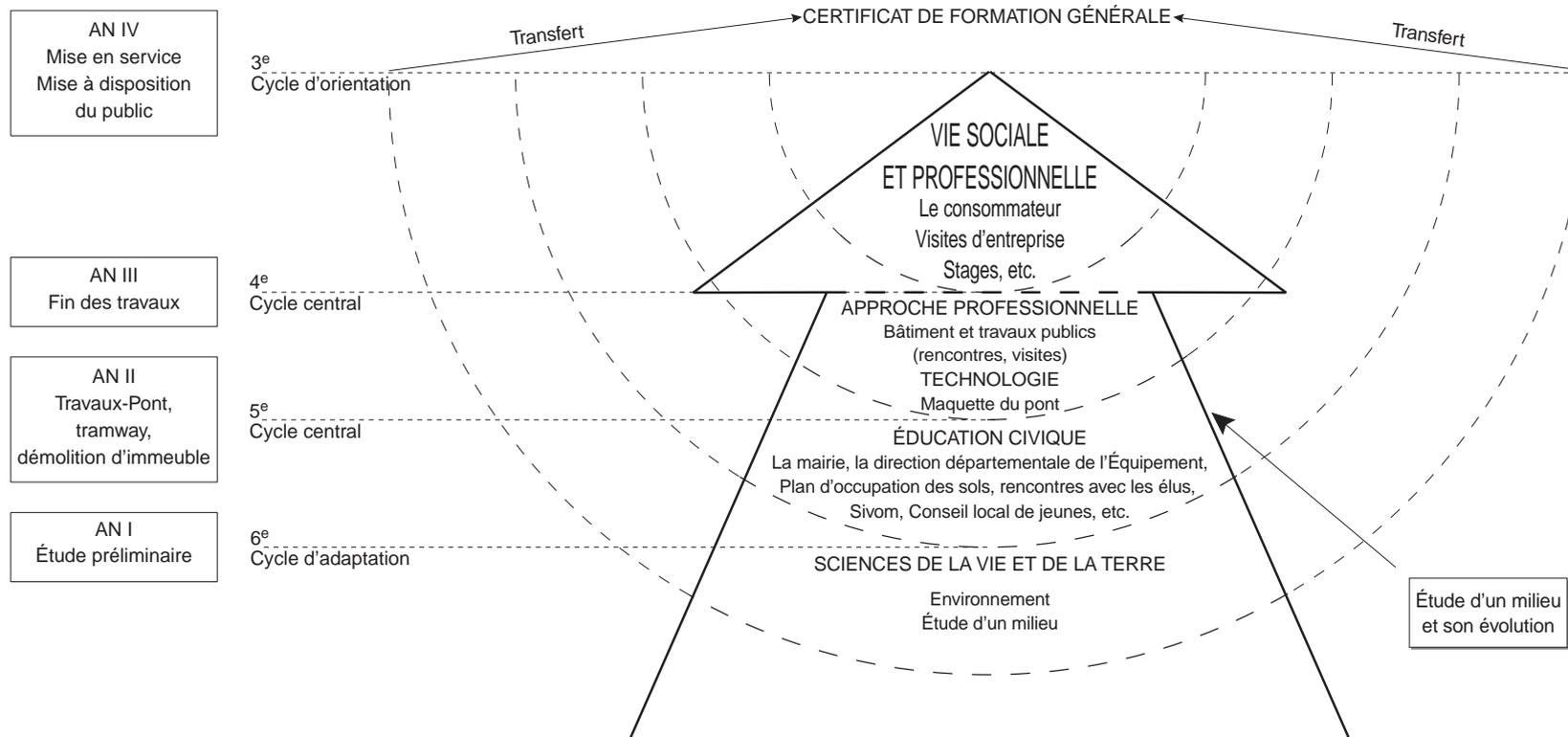
Cette même tangentielle va recevoir le flot des véhicules en provenance de la RN 20 déviée par cette tangentielle dans le but de limiter la traversée de l'agglomération orléanaise.

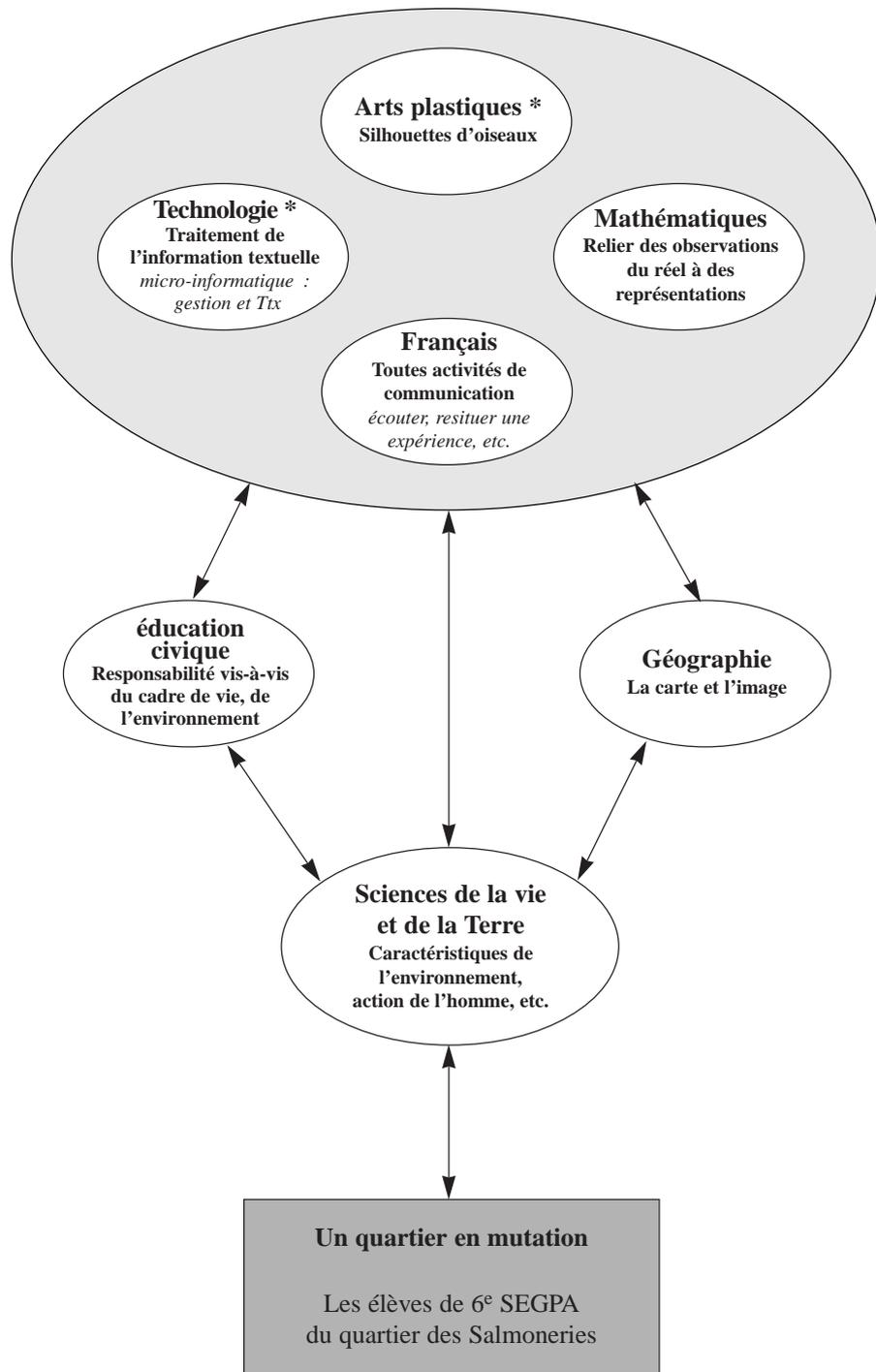
La démolition d'une barre d'immeuble viendra s'ajouter à ce bouleversement. Elle est destinée à faciliter le passage de la deuxième ligne de tramway Est-Ouest dont le terminus devrait se situer à proximité immédiate du quartier.

Le quartier verra donc son environnement totalement transformé pour la première fois depuis sa création.

C'est par l'aspect écologique de ce changement qu'a débuté le travail. Ce choix s'inscrit dans le programme du collège en privilégiant l'intervention de partenaires extérieurs (*les Naturalistes orléanais*).

Évolution sur quatre ans du dossier « UN QUARTIER EN MUTATION » sur une population d'élèves donnée.  
(avec mise en évidence des activités dominantes par niveau)





\* Travail en collaboration avec le professeur du collège

**Tableau général précisant la démarche d'une séquence à l'autre en classe de 6<sup>e</sup>**

Séquences *	Séances - exemples d'activités	Moyens
<p><b>1. Sortie des bords de Loire :</b>  <b>Le peuplement d'un milieu</b>  <i>Objectif</i> : caractériser <i>in situ</i> le peuplement d'un milieu : la réserve ornithologique de St-Pryve-St-Mesmin avec l'aide d'un Naturaliste orléanais</p>	<p><b>Séance développée en annexe</b> (voir annexe page suivante)                      1.1 – Identifier les composantes de l'environnement                      – Observer la répartition des êtres vivants présents                      – Repérer les relations possibles                      – Prendre conscience du fait qu'ils dépendent les uns des autres</p>	<p>Sortie - Naturalistes orléanais</p> <p>Sortie - récolte affichage</p>
<p><b>2. Nutrition des oiseaux</b>                      Chaîne alimentaire, situation actuelle</p>	<p><b>Observation des oiseaux et comparaison de leur mode de nutrition</b>                      2.1 Comment sait-on ce que mange un oiseau ?                      2.2 Que signifie exactement l'expression « régime alimentaire » lorsqu'elle est employée pour un animal ?                      2.3 Les oiseaux qui vivent dans un même milieu présentent-ils des régimes alimentaires très différents ?</p>	<p>Moyens vidéo CRDP</p> <p>Doc. audiovisuels + Naturalistes orléanais</p>
<p><b>3. Peuplement animal</b>                      Influence de l'homme sur le peuplement animal</p>	<p><b>Recherches sur le peuplement animal</b>                      3.1 Formes et modes de déplacement permettant la dispersion des animaux                      3.2 Recherche d'informations sur l'action de l'homme sur le peuplement animal                      3.3 Observation des espèces à différents moments de l'année</p>	<p>Centre d'ornithologie Documentation des Naturalistes orléanais</p> <p>Tableaux de capture</p>
<p><b>4. Aménagement de l'environnement</b></p>	<p><b>Les transformations apportées par l'homme dans l'environnement étudié</b>                      4.1 Déforestation : destruction de haies                      4.2 Plantations d'espèces nouvelles                      4.3 Modification du site liée à la construction du pont                      4.4 Dispersion ou disparition de certaines espèces animales (castors, oiseaux, etc.)</p>	<p>Mairie : Plan d'occupation des sols Documentation des Naturalistes orléanais</p>

\* Nous avons choisi de considérer que notre travail comporte quatre séquences subdivisées elles-mêmes en quatre séances.

## ANNEXE

## Séance 1.1

**Objectif :** caractériser *in situ* le peuplement d'un milieu : la réserve ornithologique de St-Pryve-St-Mesmin avec l'aide d'un Naturaliste orléanais. **Durée :** une demi-journée (pour chaque séance)

Notions visées	Activités élèves	Compétences /Activités (codification : programme SVT 6 <sup>e</sup> )	Rôle de l'intervenant, de l'enseignant
<p>«Les caractéristiques de l'environnement conditionnent la répartition des êtres vivants»</p> <p><b>Contenus programme collège :</b></p> <p>– On distingue dans notre environnement des êtres vivants (animaux, végétaux) en relation les uns avec les autres et avec leur support.</p> <p>– Les êtres vivants ne sont pas répartis au hasard. Dans notre environnement, les conditions de vie et la répartition des êtres vivants varient localement, les êtres vivants y occupent un milieu lorsque les caractéristiques de celui-ci correspondent à leurs exigences plus ou moins strictes. Leur répartition peut dépendre :</p> <p>– de la présence ou de l'absence d'un sol ;</p> <p>– de l'eau ;</p> <p>– de la température (migrations).</p> <p>Elle peut dépendre aussi de l'action de l'homme.</p>	<p>– Chaque groupe observe la répartition des êtres vivants présents dans le milieu.</p> <p>– Chaque groupe cible un oiseau, l'observe, renseigne son tableau d'identification et essaie de le nommer avec l'aide des planches distribuées par l'intervenant. Après intervention de l'enseignant, le groupe poursuit son observation afin d'émettre des hypothèses concernant la vie de cet oiseau.</p> <p>– Mise en commun : les groupes exposent leur travail aux autres ; les échanges entre groupes débouchent sur des compléments d'information qui permettent d'émettre de nouvelles hypothèses.</p> <p>– Afin de vérifier ces nouvelles hypothèses, exploitation de documents pédagogiques illustrés qui, ajoutés à une nouvelle observation de l'oiseau dans son milieu, permettront aux élèves de compléter leur tableau d'identification relatif aux thèmes « le nourrissage » et « la nidification d'une espèce ».</p> <p>– À partir de l'ensemble des documents en leur possession, les groupes créent la fiche d'identité de l'oiseau observé. Lecture et commentaire des fiches établies.</p>	<p>I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les composantes de l'environnement</li> <li>• Identifier quelques éléments de la faune</li> </ul> <p>I/Ra</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir quelques relations possibles entre faune et flore</li> </ul> <p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendre compte d'un travail sur le terrain oralement</li> </ul> <p>Ré</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compléter les documents</li> </ul> <p>Ré</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compléter la fiche d'identité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le Naturaliste orléanais est la personne ressource qui distribue les documents théoriques, renseigne l'enseignant, confirme ou non auprès des élèves l'exactitude des éléments d'identification et leur bonne utilisation.</li> </ul> <p>En outre, il :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– complète les informations</li> <li>– reformule les hypothèses</li> <li>– apporte de nouveaux supports de travail</li> <li>– présente et explicite le nouveau document</li> <li>– précise le travail demandé</li> <li>– fait récapituler les éléments devant entrer dans la composition de cette fiche</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant se met à disposition permanente des groupes qu'il guide, conseille, relance, soutient, etc.</li> </ul>

**Matériel, organisation pédagogique**

- Dans le souci de recueillir le plus grand nombre d'informations possibles, cette activité est menée en deux périodes distinctes (début de l'automne-septembre, et fin du printemps-mai), afin de faire apparaître la notion de migration.
- Constitution de groupes de travail hétérogènes pour éviter l'écueil de la lecture et de l'écriture.
- Présentation par l'intervenant-Naturaliste orléanais de la sortie et de l'activité demandée :
  - observation à l'aide de jumelles, de télescopes et de photos des oiseaux qui évoluent dans leur milieu ;
  - attribution d'un nom grâce aux différents documents (planches en couleur) mis à disposition.

**Observation**

Il n'y a pas de relation terme à terme entre contenus et compétences

Comment réinvestir en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> dans des contextes différents les compétences travaillées en 6<sup>e</sup> / 5<sup>e</sup> ?  
 Comment pourrait s'articuler la vie sociale et professionnelle et les sciences de la vie et de la Terre en partant de l'ensemble suivant ?

Objectifs opérationnels visés en classe de 6e	Types de compétences sollicitées (selon l'objectif)	Exemples de situations possibles, 4e / 3e
1 - Construire un questionnaire d'enquête d'identification des espèces du milieu 2 - Construire des équipes opérationnelles 3 - Déterminer des comportements 4 - Repérer les lieux et trajets sur un plan 5 - Choisir la forme de transposition la mieux adaptée 6 - Respecter la constitution des équipes 7 - Adopter les comportements et attitudes prévus 8 - Régler et utiliser les instruments d'observation 9 - Observer, prendre des notes 10 - Établir les liens 11 - Renseigner le questionnaire 12 - Reformuler les informations recueillies 13 - Conceptualiser les observations faites <i>in situ</i>	Méthodologiques Comportementales Instrumentales Notionnelles	<p><b>A) Visite d'une entreprise : classe de 4e</b>                      Préparation, réalisation, explication d'une visite d'entreprise en vue de familiariser les élèves aux valeurs et aux contraintes de l'entreprise                      Exemples d'activités : conception (élaboration) d'un questionnaire</p> <p><b>B) Approfondissement du projet professionnel : 3e</b>                      Recherche d'informations à propos du choix professionnel                      Exemple : pratique d'interviews auprès des représentants des métiers</p> <p><b>C) Constitution de la banque d'informations de la SEGPA : 4e</b>                      Recherche, tri, classement d'informations à partir d'outils variés élaborés suite aux rencontres avec SIVOM, mairie, conseil local des jeunes, etc.</p>

**Remarques**

*Cet exemple n'est transposable que dans des démarches comparables.*

**Il implique un travail d'équipe** pour rendre effective la complémentarité des contenus, assurer le réinvestissement des compétences dans des situations différentes et préserver la cohérence du projet d'établissement.

*La connaissance du travail de chacun par tous les membres de l'équipe et la gestion collective de l'évaluation rendront cette dernière efficiente transversalement.*

Fiche pédagogique n° 2

## La transmission de la vie

***En ce qui concerne les élèves de SEGPA, il est indispensable d'aborder la transmission de la vie (programme collège) dès la classe de 5<sup>e</sup>. Le travail de réflexion proposé met en présence des élèves de 5<sup>e</sup> en phase initiale d'étude de ce sujet et des élèves de 3<sup>e</sup> pour lesquels on cherche à confirmer les acquis et en permettre une meilleure maîtrise.***

C'est autour de la conduite et de la réalisation d'un projet que s'articule le thème de cette fiche. Il s'agit pour les élèves de 3<sup>e</sup> de préparer et de présenter aux élèves de 5<sup>e</sup> en quête d'informations un forum d'animations composé de jeux, de projections, d'expositions.

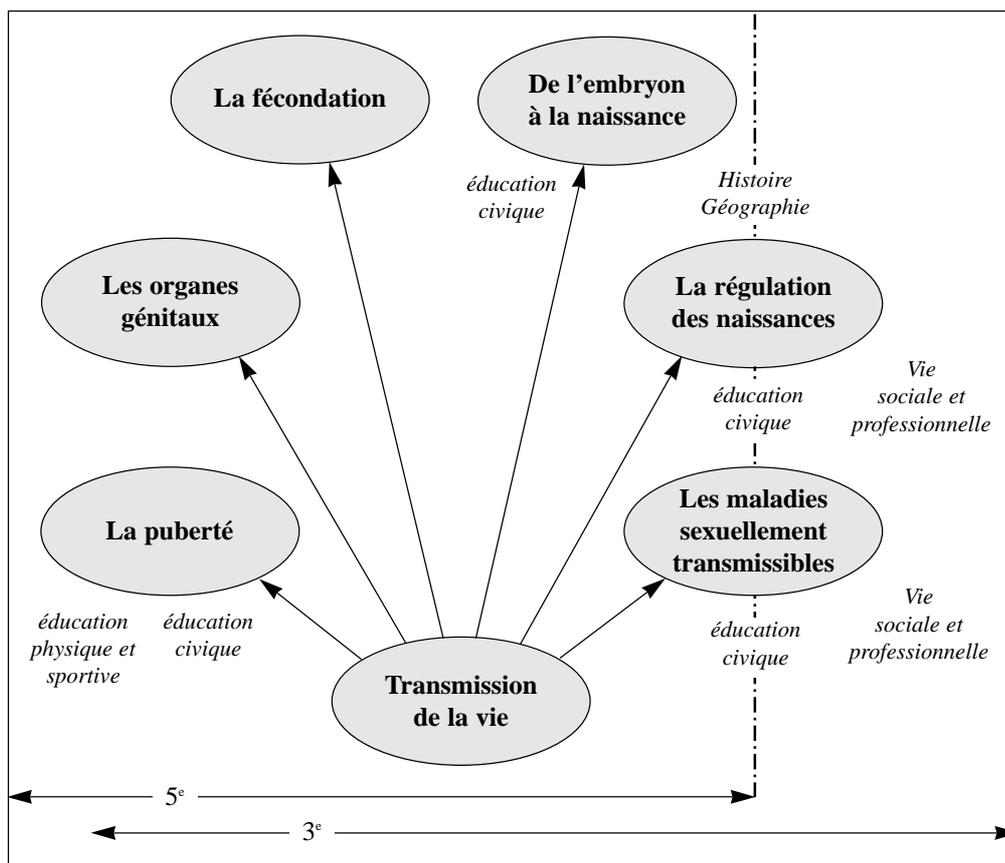
L'essentiel de la démarche est constitué par la conception de ce forum. En effet, au-delà des compétences respectivement visées pour chaque classe, des élèves (ceux de 3<sup>e</sup>) auront à penser et à mettre en œuvre des activités pour d'autres élèves (ceux de 5<sup>e</sup>). Sous la responsabilité de leurs enseignants, et avec l'appui du médecin rattaché à l'établissement, de l'infirmière, de l'assistant(e) de service social, les élèves de 3<sup>e</sup> réaliseront des stands sur le thème de la « transmission de la vie ».

Avant de présenter les activités de cette deuxième fiche pédagogique dans toutes leurs dimensions (forme, durée, nature, contenus, objectifs, etc.), il paraît indispensable de rappeler la nécessité d'être particulièrement attentif aux difficultés que rencontrent les élèves pour être en mesure d'apporter, chaque fois que possible, des réponses appropriées.

Parmi les difficultés généralement observées, beaucoup sont liées à la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes. Il sera possible d'envisager dans ce domaine des réponses susceptibles de renforcer leur estime de soi à travers la conduite d'activités plus ludiques ou démarquées de la dimension scolaire. Dans le même esprit, on pourra privilégier les sujets d'étude à fort investissement personnel. Dans le domaine des difficultés d'ordre cognitif, on pourra par exemple contribuer à enrichir le champ lexical des élèves en ayant le souci d'utiliser un vocabulaire spécifique et précis et de faire en sorte qu'ils se l'approprient. En ce qui concerne les difficultés de comportement liées souvent à des difficultés de socialisation, c'est parmi des activités d'éducation à la citoyenneté que l'on pourra trouver des réponses.

La fiche pédagogique proposée apporte d'autre part des réponses à un certain nombre de besoins repérés des élèves. Ainsi, pratiquer des discours variés, communiquer-échanger, coopérer entre pairs, être reconnu, se sentir motivé, être responsable.

**Transmission de la vie** (étude selon les niveaux)



L'enseignement proposé s'inscrit dans la progression de l'éducation à la sexualité commencée en 5e et prévue par la circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996. Cette étude sera de toute façon prolongée en 3e (vsp et svt).

Il s'agit bien d'identifier sur quelles compétences de la vie sociale et professionnelle les élèves de 3e doivent s'appuyer pour aider les élèves de 5e à s'approprier les compétences des sciences de la vie et de la Terre.

## Organisation des activités pour la classe de 3<sup>e</sup> (durée : 8 à 10 h)

Activités des élèves de 3e	Compétences prioritaires (voir référentiel VSP)	Disciplines concernées	Contenus	Démarches sollicitées
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dépouillement des questions des élèves de 5<sup>e</sup></li> <li>Classement et sélection des questions à retenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recueillir, décoder, sélectionner et traiter l'information</li> </ul>	Français SVT Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploitation des questions (en groupe)</li> <li>Recherche d'une méthode</li> <li>Passage texte à tableau</li> <li>Statistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Classer</li> <li>Capacité à relever les données pertinentes d'une question, à percevoir l'existence d'un problème et à le définir</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Réactualisation des connaissances en rapport avec les questions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en œuvre des connaissances</li> </ul>	SVT Français	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programmes SVT (5<sup>e</sup> collège) et VSP</li> <li>Faire le point des acquis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rassemblement et synthèse des connaissances ; classement</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherche :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>de documents en rapport avec les questions</li> <li>d'informations complémentaires (en réponse aux questions)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rechercher des structures et des organismes, sources de documents</li> <li>Recueillir, décoder l'information</li> <li>Effectuer des choix raisonnés, sélectionner</li> <li>Mettre en œuvre des connaissances</li> </ul>	SVT Français Mathématiques Éducation artistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recherches individuelles, par groupes et collectives</li> <li>CDI</li> <li>Planning familial</li> <li>Musée sciences naturelles</li> <li>CAF, MGEN, etc., en liaison étroite avec les programmes de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> (VSP et SVT)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Besoin :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>de précision pour rassembler les données</li> <li>de comportement planifié systématique (maîtrise de l'impulsivité)</li> <li>d'intérioriser</li> <li>de considérer deux ou plusieurs sources d'information en même temps</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Choix des animations à proposer aux élèves de 5<sup>e</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser l'action</li> <li>Mettre en évidence : ressources et contraintes</li> </ul>	Français (écrit-oral) VSP SVT	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeux : compléter un schéma, trouver l'intrus, vrai-faux, kim, etc.</li> <li>Présentation de petits films (répondre à des questions)</li> <li>Exposition : le corps, l'art, le sport, etc. (compléter, comparer, reconstituer des documents)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aptitude à définir un cadre pour la résolution de problèmes</li> <li>Capacité à intérioriser, à explorer, à établir des relations, à assembler des données, à argumenter</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Préparation matérielle des différents stands</li> <li>Définition des modalités d'action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser l'action</li> <li>Mettre en évidence : ressources et contraintes</li> </ul>	Atelier : Mathématiques Français Technologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Déterminer : lieux, matériels, matériaux</li> <li>Définition des groupes d'animation</li> <li>Place et rôle de chacun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise en place d'un comportement de planification, d'une pensée inférentielle et hypothétique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Répétition</li> <li>Évaluation</li> <li>Validation des différentes animations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en œuvre des connaissances</li> <li>Réaliser l'action</li> <li>Identifier les facteurs de réussite et/ou d'échec</li> <li>Utiliser des moyens de communication</li> <li>Établir une relation avec autrui</li> <li>Indiquer les répercussions individuelles ou collectives</li> </ul>	Français (oral) SVT EC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tests grandeur réelle</li> <li>Chacun sera tantôt animateur (pour son stand) tantôt destinataire (pour les autres activités)</li> <li>Répétition filmée (auto-évaluation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aptitude à gérer le temps, l'espace et à les organiser</li> <li>Besoin de précision, d'aptitude à communiquer des réponses correctes</li> <li>Perception précise des relations</li> <li>Capacité à percevoir l'existence d'un problème</li> </ul>

## Organisation des activités pour la classe de 3<sup>e</sup> (durée : 8 à 10 h)

(suite du tableau précédent)

Activités des élèves de 3 <sup>e</sup>	Compétences prioritaires (voir référentiel VSP)	Disciplines concernées	Contenus	Démarches sollicitées
• Accueil des élèves de 5 <sup>e</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établir une relation avec autrui (se présenter, écouter, etc.)</li> <li>Utiliser les moyens de communication</li> </ul>	Français (oral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation des activités</li> <li>Explications complémentaires, présentation générale (orale) par le groupe-ressource de l'organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maîtriser son impulsivité</li> <li>Dépasser certains blocages, son égocentrisme</li> </ul>
• Information	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mettre en œuvre des connaissances</li> <li>Communiquer</li> </ul>	SVT Français	• Rappel des connaissances pré-requises (film, vidéo, planches, tableaux, etc.) par les enseignants et les élèves responsables de stands	• Besoin de précision, d'intériorisation, de distinction des données pertinentes
• Animation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Communiquer</li> <li>Sélectionner et énoncer des connaissances adaptées à la situation</li> <li>Transférer des connaissances à d'autres situations</li> </ul>	SVT Français (oral) VSP Arts plastiques Histoire Sport	• 1 animateur + 2 collaborateurs à chaque stand proposent à un groupe d'élèves visiteurs l'activité qu'ils ont conçue <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité à percevoir l'existence d'un problème</li> <li>Perception continue de la réalité</li> <li>Mobilisation au niveau expressif des notions verbales requises</li> </ul>
• Évaluation • Auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les facteurs de réussite et d'échec</li> <li>Indiquer les répercussions individuelles ou collectives</li> </ul>	Français SVT Mathématiques VSP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formes :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Questionnaire remis aux visiteurs</li> <li>Vidéo (auto-évaluation individuelle et du groupe)</li> <li>Par les enseignants, évaluation des connaissances transmises, des formes utilisées et des comportements</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perception précise des situations</li> <li>Capacités à percevoir l'existence d'un problème, à comparer en ne se limitant pas à des besoins réduits</li> <li>Prise en compte constante de la réalité</li> <li>Faire preuve de raisonnement logique</li> </ul>

### 1. Règles d'animation négociées (1 groupe = 3 élèves)

- Chaque élève sur un stand doit pouvoir exprimer ses compétences (bon animateur, ou bon collaborateur, ou bon organisateur, ou bon réalisateur, etc.).
- Un groupe aura la responsabilité de la coordination de l'animation.
- Tous les groupes sont mixtes (si possible).
- Les rôles de chacun se définissent au sein de chaque groupe. Ils ne peuvent changer lors d'une séquence.
- Bien qu'ils ne soient impliqués qu'en cas de besoin (non-réponse, erreur, etc.), les enseignants (5<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>) et le médecin scolaire gardent le contrôle de la séance.

### Comment organiser la participation des élèves de 5<sup>e</sup> (durée 5 à 6 h)

	Activités proposées aux élèves de 5e	Disciplines concernées	Contenus pour les élèves de 5e	Démarches sollicitées
Avant	<ul style="list-style-type: none"> <li>Étude d'une fonction : la transmission de la vie</li> </ul>	SVT Français Éducation civique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme de 5<sup>e</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>puberté</li> <li>organes génitaux</li> <li>fécondation</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Éduquer à la responsabilité en matière de santé</li> <li>Connaître le fonctionnement de l'organisme</li> <li>Répondre à des préoccupations exprimées</li> <li>Faire évoluer le vocabulaire (vulgaire) et les mentalités (sexualité exprimée en termes négatifs)</li> </ul>
Pendant	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaboration de questions écrites anonymes, destinées aux élèves de 3<sup>e</sup></li> </ul>	Français	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questions en liaison avec l'étude engagée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer des échanges qui installent la sexualité ailleurs que dans la vulgarité, le sexisme, la grossièreté, etc.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation au forum</li> <li>Prise d'informations sur les contenus, les activités</li> <li>Répartition en groupes</li> <li>Accès aux stands par rotation</li> <li>Mise en œuvre de connaissances et de compétences</li> </ul>	SVT Français Éducation civique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeux : classer, mettre en relation, compléter, chercher l'intrus, vrai-faux, kim, etc.</li> <li>Films, documentaires</li> <li>Répondre à quelques questions (par écrit ou arrêt sur image)</li> <li>Expo : le corps et l'art (peintures, sculptures, photos) et le sport (Grèce antique, etc.)</li> <li>Projection diapos et rétroprojection (dater, compléter une légende, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprendre autrement</li> <li>Confirmer des acquis</li> <li>Bénéficier d'une source d'information adaptée</li> <li>Sensibiliser aux métiers de la santé, à l'éducation à la santé</li> <li>Vivre autrement son corps et la sexualité</li> <li>Faciliter l'expression de différentes préoccupations en relation avec le corps</li> </ul>
Après	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>des activités proposées (par les élèves de 3<sup>e</sup>)</li> <li>de la réussite et des échecs personnels (auto-évaluation, évaluation par les enseignants, sommative, formative)</li> </ul> </li> </ul>	Français	<ul style="list-style-type: none"> <li>Répondre à une évaluation proposée par les élèves de 3<sup>e</sup></li> <li>Bilan des acquis</li> <li>Exploitation d'une cassette vidéo tournée pendant l'activité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoriser l'activité</li> <li>Responsabiliser</li> <li>Faire prendre conscience des évolutions de chacun</li> <li>Positionner l'activité menée</li> </ul>

## Remarques sur la fiche pédagogique n° 2

Toutes les disciplines n'ont pas un rôle équivalent au sein de la démarche proposée dans cette fiche, mais chacune contribue à lui donner toute sa richesse.

Ainsi, le travail sur la situation de communication est au centre de la démarche ; en français, c'est la pratique orale qui dominera : améliorer l'écoute de l'autre, adapter ce qu'on dit au public, apprendre à échanger des arguments et à dialoguer sont quelques-unes des compétences que l'on visera à faire évoluer.

L'apprentissage des codes et l'utilisation du centre de documentation devront être intégrés au travail ; les élèves apprendront par exemple à sélectionner et classer des documents selon un critère donné.

Tout au long de l'activité, les adultes seront les garants de la transmission des valeurs liées à l'éducation à la responsabilité, au refus des discriminations et à la dignité de la personne, au respect de soi et de l'autre ; ils auront à cadrer et recadrer sans cesse l'activité par rapport à ces objectifs, à assurer son bon déroulement, à servir enfin de médiateurs entre les élèves en cas de désaccord ou de conflit.

Deux enseignants et le médecin attaché à l'établissement sont présents tout au long de l'activité. On pourra aussi, sur ce thème de la transmission de la vie, solliciter la contribution du Planning familial, d'associations, de l'assistante sociale, etc.

L'évaluation sera sommative pour permettre à chacun de mesurer sa réussite par rapport aux objectifs annoncés et aux connaissances à acquérir. Elle pourra prendre plusieurs formes : orale, écrite, QCM, schémas à compléter, commentaire, etc., et portera sur des savoirs et des savoir-faire à acquérir, en vue d'une bonne insertion socioprofessionnelle. Les critères d'appréciation auront été préalablement communiqués aux élèves.

Elle sera également formative afin de permettre une prise de conscience de la situation de chacun en établissant des relations entre le travail fourni, les compétences visées et les processus utilisés. Les élèves auront à préciser leurs démarches et à confronter leurs points de vue. L'évaluation pourra devenir formatrice avec l'émergence des remédiations à mettre en place pour tenter de résoudre les difficultés reconnues.

Fiche pédagogique n° 3

## Expérience d'acte d'achat d'un produit

**À partir d'une situation précise et détaillée de vie sociale et professionnelle (VSP) – achat d'un produit alimentaire d'origine animale : le poulet –, des liens avec les programmes du collège ont été établis dans les disciplines suivantes : sciences de la vie et de la Terre, technologie et éducation civique. Pour chacune d'elles, nous nous référons aux trois cycles (adaptation, central et orientation) définis dans le cadre de la rénovation des collèges.**

**Les divers domaines des autres champs disciplinaires nécessaires à cette expérience sont des prérequis qui doivent être étudiés et répartis sur le cycle d'adaptation et le cycle central.**

**Les compétences spécifiques à chaque champ disciplinaire ont été précisées en tenant compte de ces contenus et des séquences de vie sociale et professionnelle élaborées.**

### Sciences de la vie et de la Terre

Des pratiques au service de l'alimentation humaine (en classe de 6<sup>e</sup>)

Le fonctionnement de l'organisme, activités des cellules et échanges avec le milieu (en classe de 3<sup>e</sup>)

- Identifier et connaître les lieux d'élevage et/ou de culture par des visites ou l'étude de documents audiovisuels (exemples : analyser les différentes étapes de la production du poulet ; comparer les phases de développement du poulet en tenant compte de son mode de vie et de son alimentation).
- Repérer les noms des principaux constituants des aliments nécessaires à l'homme (exemples : utilisation de l'étiquetage, des emballages, pour répertorier les catégories alimentaires telles que protides, lipides).
- Mettre en relation le produit de l'élevage et/ou de la culture et les besoins en aliments de l'homme ainsi que les besoins de l'organisme et des cellules (exemples : associer les différentes catégories alimentaires et les besoins nutritionnels humains → poulet → viande → protéine, etc.).
- Imaginer des hypothèses et adopter une démarche explicative expérimentale (exemple : l'hypothèse étant « *le poulet fermier est meilleur que le poulet industriel* », comparer le genre de nourriture absorbée par les deux types de poulets ou l'espace de vie dont ils disposent et les conséquences sur le développement de l'animal, voire la qualité de la viande obtenue ; puis établir des tests de vérification).

### Technologie

Approche de la commercialisation d'un produit (en classe de 6<sup>e</sup>)

Montage et emballage d'un produit ; essai et amélioration d'un produit (en classe de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>)

- Connaître les normes de fabrication d'un produit (exemples : normes par rapport à la qualité, à l'environnement, codification, label rouge, NF, AOC).

- Identifier et proposer des modifications et/ou améliorations éventuelles d'un produit à une étape de son cycle de vie suite à une observation précise (exemple : pour le poulet, amélioration du déplumage).
- Identifier pour un produit donné les méthodes de distribution, les types de commerces et les méthodes de vente (exemples : vente à distance, en magasin, vente conseil, libre-service, grande surface, commerce spécialisé).
- Observer un objet et rechercher des informations s'y rapportant (exemples : décoder l'étiquetage, la fiche signalétique, etc., afférents à un produit).

### Éducation civique

Les droits et les devoirs de la personne ; responsabilités vis-à-vis du cadre de vie (en classe de 6<sup>e</sup>)

Les libertés et les droits ; la justice en France : voies de recours (en classe de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>)

- Savoir que tout individu dispose de recours (exemples : connaissance des organismes de défense du consommateur, associations locales, connaissance de normes et de codes réglementaires en matière de production et/ou de distribution pour faire valoir ses droits).
- S'initier au sens des responsabilités individuelles et collectives (exemple : par rapport à sa santé, prendre en compte la date de péremption d'un produit afin d'éviter une intoxication alimentaire).
- Exercer l'esprit critique par la pratique de l'argumentation (exemple : effectuer un choix raisonné en achetant un produit selon le meilleur rapport qualité/prix).
- Se préparer à être autonome pour exercer ses responsabilités de citoyen (exemple : gérer ses pratiques de consommateur).
- Organiser un travail et une vie collective, donc, écouter l'autre, acquérir le respect des autres et coopérer avec autrui (exemples : répartir les tâches équitablement, respecter les échéances).

### Évaluation

Elle consiste, par rapport à une activité, à un exercice, à préciser les compétences mises en œuvre, les contraintes de la situation, les conditions de la réalisation, les critères de réussite. Elle prend deux aspects : l'évaluation **formative** et l'évaluation **sommative**.

### Liaisons avec d'autres disciplines

- Maîtriser la langue française par :
  - un enrichissement du vocabulaire dû à un apport de termes spécifiques des domaines de la commercialisation et de la consommation (exemples : vente conseil, distribution, label, code barre, salubrité, péremption, validité) ;
  - l'écriture et la lecture de textes de registres de langue différents (exemples : revue du consommateur, catalogue technique).
- Utiliser les mathématiques par :
  - une identification du problème (exemple : repas à préparer pour x personnes : quelle quantité de viande sera nécessaire ?) ;
  - une application directe et liée à la vie courante (exemples : connaissance et utilisation des masses, du système monétaire, de la proportionnalité, des modes de paiement, de la facturation) ;

- un approfondissement du sens des opérations par l'analyse de situations concrètes ;
- une formation d'esprit logique avec des modes de raisonnement favorisant les mises en relation (exemple : rapport quantité/prix).

### **Conclusion**

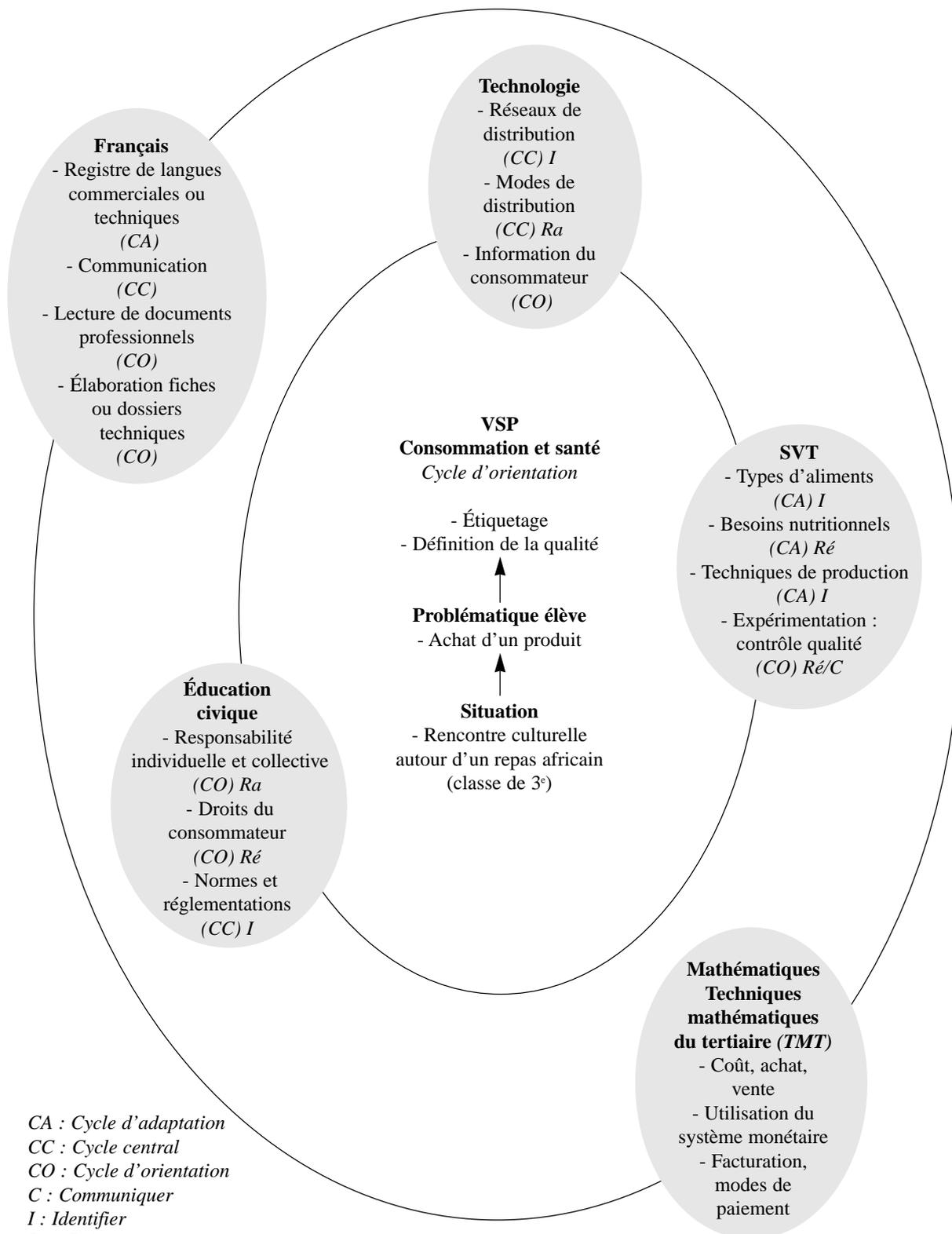
Le développement d'une séance de vie sociale et professionnelle s'appuyant sur les enseignements du collège des cycles d'adaptation et central a permis de mettre en évidence une démarche susceptible d'être transposée à toute étude de produit et à tout acte d'achat.

À travers cet exemple, il apparaît clairement que les objectifs de vie sociale et professionnelle nécessaires à la préparation du CFG en SEGPA et les objectifs des programmes du collège sont de même nature.

Au niveau du CFG, où les apports des autres disciplines sont relativement réduits, il est indispensable de posséder des connaissances en éducation civique, technologie et sciences de la vie et de la Terre acquises dans les années antérieures pour que l'enseignement de la vie sociale et professionnelle puisse être dispensé dans les meilleures conditions. La formation est à gérer dans son ensemble tout au long des trois cycles. Il conviendra de conserver à la vie sociale et professionnelle le domaine du monde de l'entreprise et la législation.

Les apports des disciplines complémentaires à la vie sociale et professionnelle, de même que l'extension possible vers d'autres supports et objectifs pour une démarche similaire, font l'objet d'une présentation ci-après.

## Les complémentarités entre la VSP et les autres disciplines



CA : Cycle d'adaptation

CC : Cycle central

CO : Cycle d'orientation

C : Communiquer

I : Identifier

Ra : Raisonner

Ré : Réaliser

TMT : Cf. référentiel de mathématiques BO spécial n° 2 du 24 mai 1990

## Sciences de la vie et de la Terre - Vie sociale et professionnelle

<b>Vie sociale et professionnelle Classe de 3e</b>	<b>Objectif : déterminer les éléments permettant l'achat de poulets dans la situation donnée</b>		
<b>Contexte/ressources</b>	<b>Activité élèves</b>	<b>Référentiel VSP</b>	
		<b>Capacités</b>	<b>Compétences</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sortie ville/catalogue</li> <li>- Classe entière avec bottin, informations professionnelles ATA, dépliants publicitaires, etc.</li> <li>- Groupes de travail sur les lieux de vente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche des différents lieux ou systèmes d'achat</li> <li>- Réaliser une enquête sur les lieux d'achat (prix/kg, type d'emballage, étiquette, conditions de conservation, de stockage, etc.)</li> </ul>	Analyser une situation	Identifier différents éléments
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les résultats de l'enquête suivant la grille établie au cours précédent</li> <li>- Chaque groupe d'élèves reste organisé selon le planning et désigne un rapporteur</li> <li>- Le professeur récapitule les données dans un tableau au rétroprojecteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indiquer les résultats des recherches afin d'évaluer les caractéristiques du lieu d'achat</li> </ul>	Communiquer	Présenter oralement un plan
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divers étiquetages de poulets</li> <li>- Le professeur note les réponses et les questions au tableau (travail collectif)</li> <li>- Grille relative au repérage d'informations sur l'étiquetage (travail individuel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les indications figurant sur les étiquettes</li> <li>- Les énoncer oralement</li> <li>- Repérer sur la grille des informations concernant la marque, le poids, l'origine, le code barre, le label</li> </ul>	Analyser une situation	Identifier les différents éléments Mettre en relation différents éléments
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documents fournis</li> <li>- Informations des professionnels de la cuisine</li> <li>- Travail par groupes de trois sur un sujet différent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En s'appuyant sur les documents, répondre aux questions jointes</li> </ul>	Analyser une situation	Sélectionner et énoncer des connaissances adaptées à la situation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La grille relative aux informations sur l'étiquetage</li> <li>- Travail individuel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la grille proposée, repérer les garanties de qualité</li> </ul>	Mettre en œuvre une action	Sélectionner des critères de choix pertinents
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La grille relative aux différents types de distribution</li> <li>- Enquête préalable et recherche à partir de la fiche sur l'étiquetage</li> <li>- Travail individuel et mise en commun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À partir de l'expérience d'enquête et des résultats des recherches, indiquer pour chaque type de distributeur les informations fournies sur l'étiquette</li> <li>- Argumenter votre choix</li> </ul>	Mettre en œuvre une action Communiquer	Déterminer des critères de choix Élaborer l'argumentaire d'un entretien
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La grille relative aux informations sur l'étiquetage</li> <li>- Recherche individuelle et débat classe entière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir un « classement » des commerces garantissant vos besoins</li> </ul>	Mettre en œuvre une action	Identifier les facteurs de réussite et d'échec
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bons vierges n° 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplir un bon de commande</li> </ul>	Communiquer	Rédiger un document de vie quotidienne

## **Autres exemples de supports et d'objectifs à mettre en œuvre pour bâtir une démarche d'acte d'achat d'un produit**

Les ressources (on donne) et les objectifs (on demande) constituent des supports permettant de développer des compétences en vue d'atteindre les objectifs choisis.

### **Ressources**

On donne aux élèves ou aux groupes de travail un dossier comprenant :

- une nomenclature (label, appellation, code barre, estampille, salubrité, péremption, etc.) ;
- des éléments de normes relatives au conditionnement, à l'emballage, à l'étiquetage, etc.) ;
- des données concernant les modes, les types, les réseaux de distribution ;
- des documents écrits (catalogues, documents techniques, publicitaires, commerciaux, etc.).

On visite les établissements commerciaux de l'environnement des élèves.

### **Activités**

La classe est organisée en groupes qui se partagent les activités répertoriées ci-dessous :

- observation du terrain et enquête (cf. visite d'établissements, etc.) ;
- élaboration d'un profil de clientèle et de ses attentes ;
- dépouillement et classement d'une documentation (tri relatif aux produits, aux types de commerce, aux modes de vente, etc.) ;
- analyse comparative de documents réels (exemples : étiquetage, emballage ; comparaison de produits : frais ou surgelés, etc.) pour déterminer les avantages et les inconvénients ;
- étude comparative de prix, de qualité ; chiffrage du coût ;
- recherche d'une solution, prise de décision et réalisation de l'achat ;
- élaboration d'une fiche de synthèse pour conseiller le consommateur.

### **Compétences**

Au cours des activités, les élèves, en groupe ou individuellement, sont amenés à développer les compétences suivantes :

- s'informer, se documenter sur les réseaux de distribution (grande surface, marché, magasin spécialisé, etc.), les conditions de vente (gros, détail, par lot, etc.) ;
- identifier les méthodes de vente (libre-service, vente conseil, etc.), de distribution (à domicile, à distance, etc.) ;
- identifier les informations légales permettant au consommateur de vérifier la qualité du produit, voire sa conformité (composition, poids, provenance, date de validité, mode d'emploi, etc.) ;
- rechercher, décoder une documentation produit variée (catalogue, annuaire, fiche technique, etc.) ;
- recenser, classer les raisons qui déterminent le choix (quantité, qualité, prix, facilité d'accès, etc.) ;
- comparer les offres de fournisseurs et établir des critères de classement ;
- décrire les types de produits et les classer (produits alimentaires ou non, durables ou non, techniques ou non, etc.) ;
- mettre en relation le produit et les attentes du consommateur.

## **Évaluation**

L'enseignant doit avoir un rôle d'observateur, de référent, de guide :

- apprécier l'intégration de l'élève dans les activités de groupe, son implication et sa motivation par rapport à l'activité ;
- estimer les progrès de l'élève au regard des compétences mises en œuvre ci-dessus ;
- vérifier les acquisitions minimales des compétences ci-dessus, donc positionner l'élève et lui permettre de s'auto-évaluer pour réajuster les apprentissages.

# ÉDUCATION MUSICALE

---

*Comme tous les collégiens, les élèves des enseignements généraux et professionnels adaptés doivent pouvoir bénéficier d'espaces où ils puissent s'exprimer, créer et exercer leur sensibilité. Plus encore que les autres, parce qu'ils ont connu à l'école des échecs importants le plus souvent douloureux, ils ont besoin de trouver des « aires de confiance » qui leur permettent de reconstruire une image positive d'eux-mêmes, de reprendre confiance dans leurs possibilités de progresser, de redonner du sens aux activités d'apprentissage et de retrouver le plaisir d'apprendre. Les expériences passées des collégiens de SEGPA les ont conduits, la plupart du temps, à bâtir des systèmes de défense pour tenter de prévenir les effets destructeurs d'échecs réitérés. Ces attitudes les amènent fréquemment à refuser tout engagement dans une situation présentant des risques et à cloisonner leurs champs expérimentaux. Ces comportements aboutissent à de très rares transferts entre les compétences développées dans l'institution scolaire et celles acquises dans les domaines de l'expérience privée.*

Parce que la musique fait partie de la vie des adolescents, son enseignement peut aller au-delà des apprentissages qu'elle sous-entend et peut agir plus largement sur le développement des compétences utiles à d'autres disciplines.

Les nouveaux programmes d'éducation musicale au collège, parce qu'ils mettent en avant des objectifs de formation, semblent tout à fait adaptés aux collégiens de SEGPA et aux élèves d'EREA. Certaines priorités méritent toutefois d'être indiquées de façon plus spécifique pour ce public.

On portera ainsi une attention particulière aux démarches pédagogiques mises en œuvre. On veillera à ce que les activités proposées partent des centres d'intérêt des élèves et les amènent rapidement à des réussites tangibles, sans pour autant édulcorer les contenus ou limiter *a priori* les exigences. Les éléments et les outils du langage musical seront abordés pour répondre à des besoins suscités par la mise en œuvre d'activités de création ou d'expression.

L'univers musical de nombre de jeunes est souvent limité. Il ne s'agit pas bien sûr de négliger des formes d'expression dans lesquelles ils se reconnaissent ; mais l'éducation musicale doit leur permettre de s'ouvrir à un univers culturel élargi et de construire des capacités de discernement conduisant chacun à opérer des choix qui ne relèvent pas des seuls critères de la mode.

Si la pratique instrumentale, la pratique vocale et l'écoute d'œuvres demeurent les trois axes forts permettant d'organiser les activités relevant de l'éducation musicale, on pourra utilement inclure aux séquences proposées des moments consacrés à la fabrication d'instruments, activité pouvant d'ailleurs susciter la collaboration de plusieurs enseignants de l'établissement (professeurs chargés des disciplines scientifiques, professeurs de technologie, professeurs d'atelier...).

Il conviendra, chaque fois que cela sera possible, de confier, dans la salle spécialisée du collège, cet enseignement à un professeur d'éducation musicale. La collaboration de ce professeur avec les enseignants spécialisés de la SEGPA permettra de préciser les démarches adaptées à mettre en œuvre. Dans tous les cas, des collaborations entre enseignants spécialisés et professeurs d'éducation musicale pour préparer des séquences proposées aux jeunes s'avéreront très fructueuses.

L'éducation musicale fait partie des enseignements obligatoires du collège. Au-delà même de cette disposition réglementaire, l'accès aux apprentissages de cette discipline structurante et socialisante revêt une importance de tout premier ordre pour des élèves qui ont, plus encore que d'autres, besoin des détours d'une pédagogie inventive et créative pour retrouver les voies de la réussite.

## 1. La voix

La pratique du chant a pour but d'apprendre à exprimer des sentiments divers, de s'épanouir, mais aussi de découvrir son corps, et de comprendre le fonctionnement de la voix. Il est nécessaire d'établir un climat de confiance pour aider les élèves à s'exprimer vocalement. Divers exercices préparatoires peuvent y contribuer : petits exercices d'abdominaux, respiration profonde, assouplissement des épaules, massage des muscles du cou et du visage (on pourra utiliser des jeux de grimaces, par exemple).

Ensuite, des exercices de relaxation permettent de conclure cette activité physique :

- imaginer que l'on tient une balle dans une main, et qu'on l'envoie d'une main à l'autre ;
- rester crispé, muscles contractés de la tête aux pieds, puis relâcher ;
- soulever les épaules, les bras et les mains et relâcher chaque membre l'un après l'autre ;
- rechercher des vibrations à différents endroits de la boîte crânienne, en produisant un son bouche fermée et en déplaçant les mains sur la tête.

Vient alors la mise en voix, que l'on peut faire avec de petits jeux vocaux qui auront un caractère joyeux, entraînant ou amusant :

### Piqué

Ah bra - vo Fi - ga - ro bra - vo - bra - vis - si - mo

### Grandiose

Po- po - lo di Ro - ma i - o ti sa - lu - to

### Gracieux

Vi- o - let - te vi - o - let - te vi - o - let - te gra - ci - eu - se

### Léger

Oh bel - le ro - se bel - le ro - - - se

Oh bel - le ro - se bel - le ro - - - se

Joyeux, sur « laï, laï, laï »



Sur ce dernier exercice, on peut exploiter différents phrasés : piqué, lié, lourd, détaché..., différentes nuances : piano, crescendo, forte..., en suivant les gestes de l'enseignant. On peut aussi jouer au « tunnel » en continuant la phrase mentalement.

Ce travail vocal est aussi l'occasion d'apprendre à protéger sa voix, de montrer comment se présentent les cordes vocales, leur mise en vibration et leur hygiène (effets du tabac, de l'alcool, déchirures, nodules, etc.).

Après quelques minutes d'assouplissements et de vocalises, on arrive au travail du chant lui-même. Ce travail commence par l'écoute du chant exécuté par l'enseignant, éventuellement avec un accompagnement. Les élèves vont alors faire part de leurs observations : rythme, mélodie, caractère, sens du texte, style de chanson. Une petite explication lexicale est parfois nécessaire, et peut être précisée en cours de français.

L'apprentissage se fait phrase par phrase, strophe par strophe, le professeur chante, la classe reprend. Quand l'apprentissage est terminé, on reprend le passage en entier, avec l'accompagnement s'il y a lieu. À ce moment, on perfectionne en insistant sur le sens du texte, et en recherchant une interprétation qui corresponde au style du chant avec le phrasé correspondant et les nuances qui conviennent. Il faut parfois reprendre certains passages pour s'assurer de la justesse, de la netteté de l'articulation et des enchaînements de phrases. Les élèves peuvent avoir des difficultés à articuler un chant assez rapide. Il faut alors le parler en rythme, un peu plus lentement, puis l'accélérer progressivement pour le chanter dans le tempo.

Par contre, un chant plus lent peut poser des problèmes de justesse sur des notes tenues ou des intervalles un peu délicats. Il faut alors reprendre note par note, pour bien s'écouter avec précision.

Pour le choix du répertoire, on se référera au programme des collègues.

### Prolongements possibles

Après ce travail d'interprétation, on recherche la pulsation, en la marquant dans le creux de la main, avec un geste souple et précis du poignet. Souvent les élèves sont gênés de chanter en même temps qu'ils marquent la pulsation, car ils vont suivre l'articulation du texte. Il vaut mieux alors leur jouer simplement l'accompagnement, au piano par exemple, en insistant sur les temps. Peu à peu, on pourra ajouter des éléments mélodiques en veillant à ce qu'ils restent sur la pulsation.

Différents types de percussions peuvent convenir pour accompagner le chant, en fonction du caractère et de la sonorité de l'instrument : maracas, tambourin, triangle, castagnettes, guiro... Il faut alors veiller à la tenue de l'instrument pour bien le faire sonner. Plusieurs instruments peuvent être combinés.

On peut procéder à des enregistrements, à différents moments jalonnant l'apprentissage. Très apprécié par les élèves, stimulés par la présence du micro, ce travail permet de prendre conscience de la production du groupe, et de la place de chacun dans cet ensemble. Il contribuera à améliorer la qualité de l'interprétation et développera l'écoute, le sens critique, le respect de l'autre et du travail commun.

Les technologies d'aujourd'hui peuvent aider les enseignants à concevoir des démarches pédagogiques originales et facilitatrices. Dans le domaine des activités vocales, l'emploi du playback, de séquences informatiques, de vidéoclips, de karaoké, nécessite une appropriation pédagogique par l'enseignant; celui-ci devra adapter l'outil au projet de la classe, sans y recourir de façon systématique et en évitant les approches démagogiques.

## 2. Rythme et percussions

Il s'agit, à travers des pratiques rythmiques, de permettre aux élèves d'acquérir une certaine autonomie, d'organiser leurs repères spatio-temporels et de s'approprier des éléments constitutifs du discours musical.

Les supports privilégiés sont les percussions corporelles (mains, doigts, genoux...), les objets, les corps sonores et les instruments. La diversité des matériaux utilisés et des modes de production du son élargira la palette des effets sonores.

Les différents exercices qui suivent, non hiérarchisés, constituent des illustrations du travail que l'on peut réaliser autour du rythme, en tenant compte des capacités, de la motivation et des propositions des élèves, la priorité étant donnée à la démarche. Le texte retenu, la chanson *Frère Jacques*, connue de tous, facilitera la lisibilité des propositions mises en œuvre.

### Acquisition des notions de *pulsation* et de *tempo*

On peut demander aux élèves d'énoncer une phrase de leur invention.

Exemple: «C'est le mois de mai, et il fait très beau.» On demande à plusieurs élèves de la dire. On constate qu'elle peut être prononcée de différentes façons, avec des intonations (*accents*), et des *rythmes* différents.

Choisissons une version, puis cherchons où sont les *arrêts*, les *accents*, les *accélération*s; on les note, on cherche enfin à placer la *pulsation*, le *rythme*, les *nuances*, ainsi qu'à trouver un *tempo* adapté.

Avant de passer à la phase ultérieure de lecture et d'écriture, jouons d'abord oralement avec cette phrase. En groupe, les élèves peuvent faire la *pulsation* en claquant des doigts et dire cette phrase en *rythme*: les *accents* s'imposent d'eux-mêmes. Peut-on faire une césure ou un *arrêt* dans cette phrase rythmique? Les élèves le trouveront facilement, en frappant cette fois le rythme sur leurs cuisses et en alternant les deux mains; l'adulte ou un groupe d'enfants continue à faire la pulsation.

Une multitude de possibilités nous sont offertes à partir d'une simple phrase: accélérer, ralentir le tempo, changer les nuances, utiliser les crescendo/décrescendo, chuchoter, trouver des caractères différents...

Voici un exemple possible:

*N. B. : On peut alors écrire sa propre partition avec un schéma facilement déchiffrable puisque vécu auparavant, sans aucune matérialisation visuelle.*

### Tube résonant

The image shows a musical staff with a treble clef and a common time signature. The melody consists of quarter notes: C4, E4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4. Below the staff, the lyrics are written: "C'est le mois de mai et il fait très beau". The word "C'est" is marked with a piano (*p*) dynamic. The word "mai" is marked with a forte (*f*) dynamic. The word "beau" is marked with a fortissimo (*ff*) dynamic. There are two slanted lines indicating crescendos: one from "le" to "mai" and another from "il" to "beau". A fermata is placed over the final note "beau".

On peut ensuite mélodiser le texte puis, selon la motivation des élèves et leurs capacités, on peut effectuer un travail de ce type sur des poésies existantes à caractère très rythmique, telles que *Il pleut* de Raymond Queneau.

Il est ensuite possible d'évaluer les acquisitions des élèves à travers d'autres exercices.

Exemple : reprendre les différentes *cellules rythmiques*

les écrire chacune sur un carton (plusieurs fois), puis alterner les cartons (avoir toujours quatre pulsations, la dernière étant une noire) et frapper (sur différents supports) les *mots rythmiques obtenus*.

Exemple :

Exercice inverse :

L'élève a à sa disposition les cartons comportant les différentes *cellules rythmiques*. L'adulte frappe un rythme (avec les mêmes contraintes que précédemment) et l'élève doit cette fois placer correctement quatre de ses cartons afin que l'on puisse lire le rythme entendu.

Selon l'avancée du travail proposé ci-dessus, on peut envisager des exercices d'écriture. L'élève s'est-il réellement approprié les *cellules rythmiques* étudiées ? Est-il capable de les retranscrire ? Évaluons.

Exercice en trois étapes :

1. L'élève place quatre *pulsations* sur sa feuille, matérialisées par des traits réguliers.
2. L'adulte frappe un *mot rythmique* (constitué de cellules étudiées précédemment). L'élève ne positionne alors que de petits traits par rapport aux *pulsations*.
3. Puis il essaie d'écrire au-dessus les différentes cellules qui constituent le *mot musical* entendu.



Cet exercice fait travailler la mémoire auditive immédiate ainsi que la mémoire à long terme, puisque les notions auxquelles il fait appel ont été utilisées et sont normalement acquises. Un problème se pose malgré tout, dans le passage à la *forme écrite* : inconsciemment, on ne se situe plus dans le domaine du jeu, mais dans celui du travail scolaire, peut-être plus rebutant pour certains élèves.

### Acquisition de la notion de *structure rythmique* (et des signes correspondants)

Utilisons le système des cartons sur lesquels figurent les *cellules rythmiques* que nous souhaitons faire acquérir aux élèves : une *figure rythmique* = une pulsation, par carte.

Noire                      Deux croches                      Silence

On s'installe par terre, alignés côte à côte. On indique aux élèves le nom de chaque *figure rythmique*. Le groupe bat une *pulsation* donnée par le professeur, avec claves et wood-blocks par exemple. Le professeur installe au sol un nombre pair de cartons représentant des noires. Puis on détache du groupe un élève, auquel on confie un tambourin : il doit jouer ce qu'il lit, en suivant la pulsation de ses camarades = *simultanéité rythmique*. À tour de rôle, chacun prend le tambourin (maintenir une pulsation régulière est très difficile).

On reproduit le même exercice avec les croches. On explique que le silence signifie que l'on ne joue pas pendant une pulsation. On alterne les cartons «noires» et «deux croches», d'abord régulièrement, de façon à reproduire plusieurs fois de suite les mêmes *figures rythmiques* (à deux temps, attention), puis à leur tour les élèves font des propositions où les rythmes sont mélangés (de façon paire). Il faut toujours maintenir : un groupe = *pulsation*, un groupe = *rythme*. Puis alterner.

Exemple :

*N. B. : On peut prononcer en même temps « 2croch'noir ».*

*Faire prendre conscience que 1. et 3. sont différents.*

Ajouter le silence entre les cellules proposées précédemment.

Exemple :



Créer d'autres cellules, les associer les unes aux autres, etc.

Exemple :

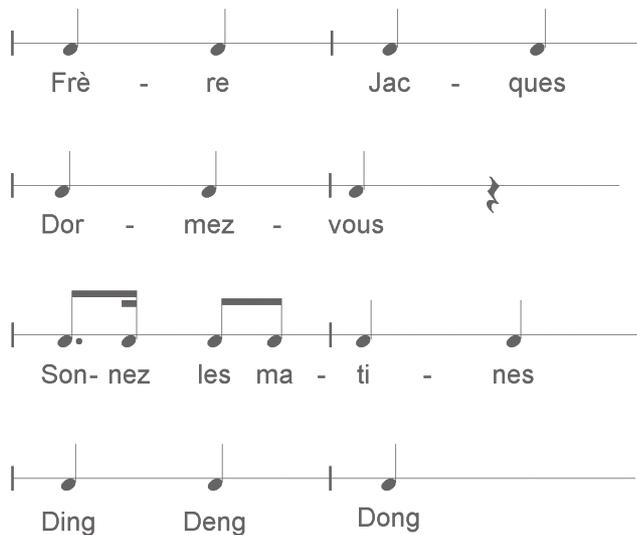


### Acquisition des notions de *pulsation* et de *tempo*; *mots rythmiques*

Audition d'une chanson simple : *Frère Jacques* (l'écouter uniquement).

Deuxième audition, consigne : chercher le battement régulier qui fait vivre cette musique (on peut se déplacer, frapper des mains, etc.). Lorsque tout le monde frappe cette *pulsation* dans ses mains, on modifie le *tempo* : plus rapide, plus lent...

On cherche les *mots rythmiques* :



Ici les *mots rythmiques* coïncident avec le découpage du texte (virgules). On peut donc définir quatre groupes et confier à chacun un *mot rythmique* : toute la classe chante le texte, chaque groupe intervient à son tour en frappant dans ses mains le mot rythmique qu'il a retenu. On change les groupes, afin que chacun vive chaque mot rythmique corporellement. Remplaçons le frappement dans les mains par un instrument à percussion ; le rythme, vécu corporellement d'abord, doit enfin se plier à la discipline instrumentale.

### Acquisition des temps forts de la mesure

Reprise du chant *Frère Jacques*.

Audition : s'efforcer de discerner des *appuis* correspondant à des accents qui reviennent régulièrement. Le groupe bat dans ses mains la *pulsation*. Un triangle est proposé à un élève qui pense ressentir ces *accents* et propose quelque chose qui en général est bon. Matérialiser ceci au tableau par une couleur différente, sur le schéma précédent.

Deux pulsations (frappées dans les mains), pour un appui (coup de triangle) : il s'agit d'une mesure à deux temps.

Dans les mesures simples, un temps correspond à une pulsation.

### 3. Interprétation instrumentale

Dans un second temps, on peut jouer les différents mots rythmiques qui composent la chanson *Frère Jacques*, en utilisant des percussions mélodiques (carillons, métalophones, xylophones...) pour jouer la mélodie. Cet exercice, qui demande beaucoup de rigueur, développe les facultés d'attention et contribue à l'insertion dans le groupe. Il fait également appel à l'imagination, éveille la créativité de même qu'il privilégie les échanges.

Nous gardons le principe des quatre groupes (quatre instruments = un par mot rythmique ; on peut ne conserver au départ que les lames qui servent sur chaque instrument). On laisse ensuite chacun à son tour chercher – grâce à l'instrument – la *mélodie* qui correspond au *mot rythmique* qui lui est confié.

C'est un excellent exercice d'écoute, puisque chacun doit *écouter* le camarade qui intervient avant lui, afin qu'il n'y ait pas de rupture dans la mélodie. C'est également un exercice intéressant pour la socialisation : en effet, chacun a une place déterminée au sein du groupe qui devient alors cohérent.

Exemple :

*Les élèves n'ont aucun document écrit.*

On peut enrichir le jeu en demandant que la reprise de chaque mot rythmique soit jouée par une autre personne ; de quatre, on passe à huit dans le groupe ou, si on avait doublé l'effectif, de huit on passe à seize...

En reprenant la même démarche, l'élève peut passer du statut d'interprète à celui de créateur. Cet exercice est lié aux acquisitions précédentes, le support est le même que ci-dessus.

On propose de reprendre deux des mots rythmiques de *Frère Jacques* :

On explique aux élèves qu'un des *mots rythmiques* choisis doit correspondre au couplet, et l'autre au refrain, et que l'on doit les alterner.

Exemple :

Mot rythmique 1 = couplet

Mot rythmique 2 = refrain

On choisit délibérément de ne conserver que 5 lames de l'instrument (mode pentatonique).

Exemple : *do, ré, fa, sol, la*.

On impose la note finale sur chaque mot rythmique :

Exemple :

Mot rythmique 1 = *la*

Mot rythmique 2 = *fa*

On demande à chaque élève de composer sur un mot rythmique (couplet ou refrain) qu'il s'entraîne à jouer et que le professeur peut noter sur une portée (pour lui).

On confie à d'autres un rôle différent : ils doivent créer un *ostinato* (ex. : *fa, do, fa, do...*) sur des instruments plus graves qui serviront à l'accompagnement (ex. : xylophone alto).

Le professeur numérote en alternance les différents couplets et un refrain. Après avoir fait entendre les mélodies utilisées, le « concert » peut commencer.

Il joue une introduction, les élèves enchaînent (chacun a un rôle et une place définis), soutenus par l'*ostinato*.

Mélodie

The image shows two musical staves. The top staff is labeled 'Mélodie' and the bottom staff is labeled 'Ostinato'. Both are in 4/4 time and have a key signature of one flat (Bb). The melody consists of five measures of music, while the ostinato consists of five measures of a repeating rhythmic pattern.

## 4. Activités de création

Dans le cadre de projets pluridisciplinaires, la construction d'objets sonores ou la fabrication d'instruments de musique peut faciliter l'appropriation de nombreuses notions liées aux phénomènes sonores, tout en développant des compétences touchant à différents domaines.

Il s'agit de découvrir de manière expérimentale les principes de base de l'acoustique : vibration d'un corps, d'une corde ou d'une colonne d'air, amplification et résonance, propriétés du timbre, etc. Le choix des matériaux et les modes de production du son constituent l'aspect fondamental de cette expérimentation : roseaux ou tubes en PVC de tailles et de perçes différentes, bouchés à une extrémité, tubes métalliques suspendus à un portique, verres et bouteilles remplis d'eau à des niveaux différents, plaques de métal ou de bois posées sur une caisse de résonance, cordes métalliques ou synthétiques tendues sur une caisse, peaux tendues, etc.

Cette découverte des matériaux et des sons produits doit amener les élèves à une meilleure attention auditive : classer les corps sonores du plus grave au plus aigu, constituer des échelles tonales ou non, découvrir enfin, par la diversité des modes de jeu et d'émission du son (frapper, secouer, gratter, frotter, etc.), la richesse des palettes sonores ainsi constituées.

Activité concrète et ludique, cette fabrication sera l'occasion de découvrir et de mettre en application des compétences générales se rapportant à plusieurs champs disciplinaires tels que mathématiques (mesure, calcul, classement), physique (nœuds et ventres de vibration), technologie (travail du bois, du métal, sciage, collage, etc.).

La construction ou la fabrication d'instruments ne constitue pas une fin en soi. Dès que l'élève ou la classe aura élaboré son *instrumentarium*, l'enseignant engagera chacun dans la production des sons et la construction d'un discours musical.

Si la reconstitution d'une mélodie déjà connue peut apparaître comme une phase éventuelle d'appropriation, il est évident que les objets sonores créés par les élèves doivent favoriser l'invention musicale à l'aide d'un geste instrumental. À partir de courtes cellules mélodiques ou rythmiques exécutées en boucle (ou en ostinato), l'élève sera naturellement amené à découvrir par la pratique les procédés de variation, d'amplification, de ralentissement, d'accélération. L'exécution organisée de plusieurs boucles constituera une première approche des formes musicales les plus utilisées : ABA, forme rondo, thème varié. Cette exploration créative doit être conduite dans la perspective de l'acquisition d'éléments du langage musical : cellules rythmiques, dessins mélodiques qui seront transcrits selon la notation usuelle.

La pratique collective induite par les objets sonores inventés conduira également à l'appropriation et la maîtrise de notions polyphoniques, tout en favorisant la communication. Par exemple, la superposition de deux ou plusieurs ostinato joués par autant d'élèves sur des objets sonores de timbre complémentaire impliquera l'écoute mutuelle pour « être ensemble ». Cette découverte polyphonique peut également s'effectuer à partir d'un exercice d'improvisation de l'un des élèves, sur un ostinato joué par un autre.

La diversité des matériaux utilisés peut amener l'enseignant et les élèves à créer ce qu'il est convenu d'appeler des « paysages sonores » destinés par exemple à illustrer des textes littéraires ou des contes. Depuis le simple bruitage, paraphrase du scénario, jusqu'à une composition plus élaborée mettant en œuvre mélodies, rythmes, harmonies, jeux de timbres et formes, l'invention d'une trame sonore enrichira les modes d'expression artistique des élèves dans une création originale et singulière.

## 5. L'écoute

L'écoute d'œuvres est un moment privilégié du cours d'éducation musicale. Initiée à partir d'une approche globale et sensible de la musique, elle a pour objectif de permettre aux élèves d'en appréhender les composantes ainsi que le déroulement du discours musical. À travers une démarche active, le professeur guide les élèves afin qu'ils puissent mieux percevoir les éléments sonores prépondérants. L'élève est sollicité pour s'exprimer sous différentes formes : verbales, musicales, graphiques, visuelles...

C'est autour de six œuvres de référence que le professeur établit un parcours d'écoute fait de comparaisons, de confrontations, de mises en relations, afin de développer le goût et le sens esthétique des élèves.

L'activité d'écoute est, de par sa nature, délicate à mener. Attention, calme, conditions matérielles favorables sont des vecteurs essentiels de la pertinence de cette activité. L'audition d'œuvres, par sa dimension temporelle et abstraite, peut présenter des obstacles importants pour certains publics scolaires. Les adolescents ont des références musicales propres à leur génération. Les mondes sonores traditionnels, savants, peu ou pas connus des élèves, sont parfois rejetés *a priori*. L'activité d'audition fait appel à la sensibilité, à l'imagination, mais aussi à la logique et à la cohérence du discours musical à partir d'éléments repérés au sein d'extraits choisis.

Ce moment privilégie la prise de parole de l'élève : apprendre à maîtriser l'organisation du discours oral, expliciter les éléments sonores vécus dans l'instantané le conduisent à prendre conscience de la diversité des sentiments, des émotions, et à respecter la parole d'autrui, à travers une expression différente.

Les écoutes (globales et fractionnées) permettent d'identifier, de manipuler, de repérer des composantes et des notions musicales. L'acquisition d'un lexique simple mais efficace se construit dans le temps, pas à pas. Elle permet une meilleure expression orale et écrite.

L'activité d'audition ne nécessite pas de préalables. C'est peu à peu, en se fixant des objectifs précis, que professeur et élèves progresseront dans le travail d'écoute.

## Les apprentissages

Les programmes officiels fixent quatre champs d'exploration. Le vocabulaire est suffisamment accessible pour que chacun puisse choisir des composantes musicales à étudier, compatibles avec les capacités d'écoute des élèves concernés. Les quatre grands thèmes sont : l'espace, le temps, la couleur, la forme.

À l'issue de sa formation, l'élève doit être capable de :

- repérer un élément sonore et justifier sa réponse ;
- identifier, ordonner, hiérarchiser des événements sonores successifs et/ou simultanés ;
- situer une production sonore dans un contexte social, culturel, historique... ;
- utiliser un lexique (simple) afin de s'exprimer en utilisant un vocabulaire adapté ;
- refaire « à la manière de », proposer, comparer des actions musicales ;
- expérimenter, chercher, construire afin d'anticiper un résultat sonore dans une production musicale en rapport avec l'œuvre écoutée.

## Les supports

L'activité d'écoute peut être associée efficacement à un support concret. L'association écoute/support permet de fixer l'attention, le regard. C'est un moyen de se concentrer à travers une activité tangible, concrète, afin de jaloner le temps par des repères faisant appel à d'autres sens. L'association écoute/support peut conduire à une pratique musicale simple.

Associations	Éléments travaillés	Pratique musicale
Écoute et mouvement	Symétrie, latéralisation, mouvements croisés...	Déplacements, intériorisation, jeux rythmiques...
Écoute et image	Lecture de l'image muette, expression de l'image filmée	Paysages sonores, bandes sons, interprétation
Écoute et graphisme	Trace écrite, graphisme, mémoire, code	Invention et exploitation d'une notation, musicogramme

## Les traces écrites

La trace écrite peut faire l'objet d'une production individuelle ou collective en fonction du projet proposé à la classe par le professeur.

L'écoute d'une œuvre prend appui sur :

- des fiches méthodologiques ou des grilles d'écoute comportant des questions fermées, ouvertes ou mixtes. Ces fiches sont explicitées par le professeur afin que les élèves s'approprient peu à peu un cheminement d'écoute et acquièrent une certaine autonomie ;
- des productions écrites et/ou visuelles peuvent faire l'objet de dossiers ou de présentations de panneaux affichés ;
- des documents illustrés ou non, à compléter, ordonner, commenter.

## Choix des œuvres

L'œuvre de référence peut être le point d'ancrage d'écoutes diversifiées. Les œuvres choisies, inscrites éventuellement dans une thématique, donneront une cohérence aux activités proposées tout en mettant en relation des éléments musicaux, esthétiques, historiques, techniques...

## Éducation musicale

Inscrites dans des mondes sonores diversifiés, d'époques variées, les œuvres seront choisies en fonction des objectifs que le professeur fixe pour sa classe : musiques descriptives ; œuvres du patrimoine ; musiques de film ; formation instrumentale ou vocale, savante ou populaire. L'écoute pourra surprendre, afin de stimuler l'imagination, ou rassurer, afin d'exploiter les acquis des élèves.

### Évaluation

L'évaluation peut prendre différentes formes. En ce qui concerne l'activité d'écoute d'œuvres, elle devra inciter à la réflexion davantage qu'à la mémorisation, et prendre appui sur un ou des extraits de musique entendus.

Certains types d'évaluation permettent aux élèves de prendre conscience de leur investissement personnel. Le QCM (questionnaire à choix multiples), par exemple, peut offrir tout un éventail de questionnements faisant appel à des compétences modulées où la mémoire seule n'entre pas en jeu. La fiche d'évaluation personnelle est un outil efficace. Elle peut être ponctuelle ou trimestrielle par exemple. Elle permet à l'élève d'assumer des comportements de travail et de les modifier en fonction de critères clairement exprimés.

### Grille d'auto-évaluation de l'élève

<b>Je suis capable d'écouter avec plaisir</b>	<b>++</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>--</b>
Je fais les exercices de mise en condition (relaxation, travail sur la respiration)				
Je sais faire le silence avant, pendant et après une écoute				
J'utilise la fiche méthodologique				
Je comprends tous les termes de la fiche méthodologique				
Je sais mettre en pratique ces termes et les appliquer à une écoute				
J'écoute avec plaisir, même des musiques inconnues				
Seul(e) ou avec des ami(e)s, je n'écoute que les musiques modernes				
Je n'écoute jamais rien				
J'aime écouter pour découvrir				

## 6. Aspects interdisciplinaires

La musique est une activité qui mobilise l'être dans sa totalité. Reposant sur des compétences d'ordre technique, et trouvant tout son sens auprès de l'individu qu'elle concerne dans sa globalité, elle comporte bien des correspondances et des liens avec les autres disciplines. C'est pourquoi, «selon la conception d'un enseignement général ouvert, l'éducation musicale cherche à établir, chaque fois que cela est possible, des liens avec d'autres formes d'art ainsi qu'avec les autres disciplines»<sup>1</sup>.

1. Cf. Programme du cycle d'adaptation.

## Musique et corps

Le corps est directement impliqué dans l'activité artistique de l'individu et, à ce titre, il est important de l'utiliser pour aborder des démarches de construction ou de compréhension du langage musical, voire chorégraphique.

Par un travail de prise de conscience et de meilleur contrôle des gestes effectués lors d'écoutes musicales ou dans le cadre de pratiques instrumentales ou vocales, l'enseignant peut apporter aux élèves des outils qui leur permettent :

- de mieux intégrer certaines notions musicales (éléments rythmiques, mélodiques, de timbre, de structure de l'œuvre...);
- d'effectuer un travail de construction chorégraphique et/ou musicale.

La musique est aussi «enveloppe sonore». De fait, elle agit sur les comportements et peut amener l'auditeur à entrer dans des dynamiques ou des rythmes qui peuvent l'apaiser ou au contraire le stimuler. Suivant ce qui est souhaité, le pédagogue et/ou les élèves resteront toujours attentifs aux choix des extraits écoutés.

## Musique et arts plastiques

Une réalisation, qu'elle soit plastique ou musicale, donne à voir ou entendre des couleurs (chaudes, froides, vives, ternes, contrastées...), des matières (plus ou moins fluides, granuleuses, épaisses, légères...) et des formes qui se construisent à partir de gestuelles (entretenues, discontinues, brèves, longues, souples, dynamiques, agitées, molles...).

Chaque réalisation (plastique ou musicale) est aussi la mise en œuvre d'opérations (isoler, reproduire, transformer, associer) que l'on a choisi d'appliquer, de combiner, d'adapter en fonction d'une intention.

Lorsqu'il apparaît pertinent, le travail dans la classe sur la mise en relation des éléments de ces deux disciplines est à envisager pour les raisons suivantes :

- ancrage ou aide à la compréhension d'un concept particulier par l'expression de cette notion dans un autre registre sensoriel ;
- appropriation d'un ensemble de matériaux, outils, démarches qui facilitent la conception et la réalisation de projets articulant les deux disciplines, par exemple : réalisation d'une œuvre plastique à partir de l'écoute d'une musique, mise en musique d'un tableau, conception de la pochette d'un disque, réalisation d'une affiche concernant un événement musical, mise en musique d'un film, création de musiques publicitaires, réalisation d'un clip, d'un montage audiovisuel, etc.

## Musique et langues

### *Musique des langues*

Le langage musical comme le langage parlé repose sur la maîtrise d'une grande variété de sons (ou phonèmes), sur leur organisation dans le temps et l'espace (aspect rythmique et mélodique de la phrase), enfin sur l'interaction écoute et production.

L'enseignant peut mettre à profit tous ces aspects s'il donne l'occasion aux élèves de :

- prendre le temps d'écouter une langue avant de la parler, *a fortiori* de l'écrire ;
- saisir des éléments (sonorités, phonèmes, rythmes, intonations...) en les reprenant dans le cadre de jeux vocaux ;
- réinvestir ces éléments dans le cadre de constructions musicales.

Il peut aussi proposer tout un répertoire de chants en langues étrangères, notamment celle enseignée dans la classe, en veillant à ce que rythmes et contours mélodiques ne déforment pas la prosodie. Il peut faire écouter des musiques vocales de toutes langues et conduire les adolescents à les situer les unes par rapport aux autres.

### **Expression musicale – expression verbale**

– Poèmes, contes, romans peuvent constituer des supports à la création musicale. En effectuant un travail approfondi, étayé par des écoutes d'œuvres, sur les relations texte-musique, les élèves sont conduits à prendre conscience des richesses de chacun de ces moyens d'expression et à opérer des choix pour leurs propres réalisations en ce qui concerne la fonction de la musique dans l'œuvre (musique illustrative ou musique d'accompagnement ?), la place qu'elle occupe dans la création (à quel moment le texte est-il parlé, chanté, parlé-chanté ? Y a-t-il des intermèdes musicaux ?...), les moyens mis en œuvre pour réaliser la musique (musique instrumentale, vocale ? Créations individuelles ou collectives ? Patchwork d'œuvres enregistrées, improvisations sonores ou travail de composition ?...).

– À l'inverse, des musiques peuvent servir de point de départ pour écrire des poèmes, récits ou bandes dessinées rédigés de manière individuelle ou collective ou réaliser des montages audiovisuels. À l'écoute de musiques, les élèves peuvent laisser aller leur imagination. On recueille les images ou évocations qui surgissent pour ensuite élaborer un fil conducteur, classer, trier, organiser, opérer des choix... construire une histoire.

### **Musique et sciences, musique et technologie**

Vivre la musique conduit à mieux se connaître, soi et son environnement. L'apport, par le pédagogue, de données complémentaires à la musique, d'ordre biologique, anatomique, physique ou technologique est précieux pour enrichir l'activité musicale des élèves.

On peut redécouvrir et exploiter :

- en biologie et anatomie : les productions sonores animales (cris d'animaux), les mouvements naturels (rythmes cardiaques, de la marche...), les mécanismes de la voix et de l'écoute (en situant les possibilités et limites de ces organes) ;
- en physique et technologie : les phénomènes acoustiques naturels ou synthétiques (réverbération du son, résonance... travaillés sans ou avec l'aide des outils technologiques actuels), les procédés de lutherie (construction d'instruments).

### **Musique, histoire et patrimoine**

Toute œuvre musicale est un « témoignage du temps ».

Les traces de l'histoire sont lisibles dans la musique à travers les genres et styles de musique utilisés, la facture des instruments, les thèmes abordés ou les histoires contées. De nombreux indices nous renseignent sur la vie politique, sociale, les pratiques religieuses et les progrès technologiques des différentes époques.

En classe, illustrer un cours d'histoire par des exemples musicaux relatifs à l'époque étudiée rend moins abstraites les notions enseignées. Faire effectuer aux jeunes de façon cadrée mais autonome des recherches d'illustrations sonores aide à l'ancrage des notions, en les responsabilisant dans la démarche d'apprentissage.

### **Musique et géographie**

Une manière de découvrir le monde est de l'écouter. L'écouter à tous les niveaux : celui des êtres qui l'habitent, celui des éléments naturels qui le constituent, celui des objets qui le caractérisent.

En se mettant à l'écoute des musiques traditionnelles réalisées pour marquer le temps des fêtes, naissances et autres événements de la vie quotidienne, en partant à la découverte des instruments caractéristiques des régions et des matériaux qui les constituent, les élèves peuvent non seulement s'ouvrir sur le monde, découvrir des civilisations, se mettre sur le chemin d'un partage culturel mais aussi apprendre à mieux se connaître en situant leurs racines, leurs différences dans un esprit de tolérance.

Pour entrer dans cette connaissance culturelle par la musique, on peut choisir aussi de s'engager dans la réalisation de démarches vivantes (concerts, fêtes, rencontres, manifestations diverses), afin de redonner à la musique tout son sens originel.

Autour de la musique, des espaces nombreux sont à découvrir, qui permettent de l'appréhender de diverses manières et d'en saisir différentes dimensions : dimension publique (réalisation de concerts, enregistrements, émission radiophonique, exposition), dimension du monde du travail (découvertes de métiers de la musique au sens large ; musicien, luthier, disothécaires, techniciens du son, etc.).

Découvrir ces lieux avec les élèves constitue souvent un temps fort sur lequel l'équipe d'enseignants peut s'appuyer pour en faire un point de départ, un point d'arrivée ou encore une étape importante de la réalisation d'un projet.

# ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

---

## I. Orientations générales

*Quand l'enseignement de l'EPS est une source de plaisir et de gratification, il peut constituer, pour les élèves de SEGPA, un domaine de réussite qui favorise leur évolution positive en termes d'acquisition de compétences, de changement d'image de soi et d'inscription symbolique dans des pratiques sociales.*

### Les adolescents de SEGPA

Les adolescents de SEGPA manifestent une grande disparité d'attitudes et de modes d'engagement à l'égard des activités physiques, sportives et artistiques (APSA).

Certains présentent une tendance à l'hyperinvestissement du corps et de l'action. Ce mode de fonctionnement, majoritaire en particulier chez les garçons, privilégie l'action immédiate ; il correspond à une tentative de pallier des difficultés d'élaboration, à la fois sur le plan intellectuel et imaginaire. Cette forme d'engagement s'avère souvent un obstacle à l'entrée véritable dans un processus d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles compétences.

D'autres, au contraire, présentent des attitudes de passivité et d'inhibition. Ces conduites de retrait révèlent un manque de confiance en soi et, parfois, un rapport au corps douloureux, marqué par des expériences difficiles.

Par ailleurs, ces adolescents posent avec une acuité particulière un problème d'hétérogénéité des compétences, certains se révélant très performants alors que d'autres sont en grande difficulté.

Comme n'importe quelle autre discipline, l'EPS peut donc être vécue de façon négative et dévalorisante. La participation de tous les élèves aux activités proposées n'est pas acquise d'emblée. Des réactions de passivité, de refus ou de contestation peuvent alterner avec des réactions d'engouement et d'exubérance. La fluctuation et l'instabilité de ces comportements expriment des difficultés d'adaptation et peuvent révéler chez les élèves une certaine charge d'angoisse qu'ils n'arrivent pas à réguler. Ainsi se manifeste la fragilité des mécanismes d'adaptation et de l'estime de soi.

### Une démarche d'enseignement adaptée

Une démarche d'enseignement est adaptée dans la mesure où elle prend en compte les modalités d'investissement et d'acquisition des élèves. C'est une démarche d'innovation, qui fait appel à l'expérience professionnelle de l'enseignant, fondée à la fois sur sa connaissance disciplinaire et sa compétence psychopédagogique.

Les adaptations passent par la capacité de l'enseignant à traiter les contenus d'enseignement, à diversifier les entrées et les procédures d'apprentissage, à varier les situations proposées et à contrôler sa distance relationnelle vis-à-vis des élèves. Il s'agit d'intégrer, dans le traitement didactique de la discipline, les difficultés et les composantes personnelles qui infiltrent les situations vécues par les élèves ; en d'autres termes, de concilier les exigences et le sens possible de l'objet d'apprentissage avec les caractéristiques du public concerné.

Il serait illusoire et abusif de chercher à définir une démarche d'enseignement adaptée unique et généralisable. S'il convient d'y renoncer, il est néanmoins possible de préciser les axes principaux des adaptations à envisager, en fonction des caractéristiques des élèves, à partir de principes d'action didactiques et pédagogiques. Ces principes ne sont pas propres à cette population. Leur spécificité est moins dans leur originalité que dans l'importance particulière qu'ils revêtent avec des élèves de SEGPA, dont la réussite est très liée à la pertinence du choix des activités et de la démarche d'enseignement.

### **Proposer des contenus exigeants**

S'adapter aux élèves de SEGPA ne signifie pas qu'il faille renoncer à de légitimes ambitions. Les objectifs les concernant ne sont pas spécifiques et les contenus d'enseignement d'EPS se rapportent aux activités physiques, sportives et artistiques qui s'inscrivent dans un contexte culturel d'où l'élève tire ses représentations.

Quant aux difficultés d'abstraction qu'ils rencontrent, elles n'impliquent pas de rejeter toute sollicitation cognitive en les maintenant dans le concret de l'action : ils sont tout à fait capables d'une réflexion pertinente si les conditions sont réunies.

### **Entretenir un contexte d'activité suffisamment sécurisant**

Les conditions de la sécurité physique sont parfois mal appréciées ou mal respectées par l'élève de SEGPA. Elles nécessitent donc de la vigilance et un apprentissage circonstancié.

La sécurité psychologique mérite une attention particulière, d'autant plus que, pour apprendre, l'élève doit affronter le risque d'échouer.

Son appréhension de l'échec aura des chances d'être raisonnablement maîtrisée s'il arrive à construire et maintenir une image de soi suffisamment positive. L'enseignant contribue à cette construction en valorisant les réussites et en relativisant les échecs.

Valoriser les réussites implique d'identifier les progrès réalisés et de permettre à l'élève d'en prendre conscience à travers leur matérialisation, par exemple sous forme de fiches ou de brevets, et à travers les commentaires oraux qui les accompagnent. Des illustrations sont données plus loin à l'occasion du traitement didactique de certaines activités.

Relativiser les échecs, ce n'est pas les nier s'ils sont patents ; c'est, notamment, aider l'élève à les mettre en relation avec ce qui les a provoqués.

L'attention de l'enseignant à entretenir un contexte d'activité suffisamment sécurisant pour les élèves les plus fragiles s'accompagne d'un travail auprès d'eux pour une meilleure maîtrise émotionnelle. Il est notamment important qu'ils apprennent à affronter et supporter le regard des autres.

Les adolescents en difficulté dans une activité se trouvent dévalorisés dans des situations compétitives. Si la compétition constitue pour beaucoup une puissante source d'émulation, elle ne doit pas constituer la seule incitation à agir. Lorsqu'elle est utilisée, la pression psychologique qui l'accompagne doit être modulée.

Les relations entre élèves sont parfois à l'origine de vexations particulièrement dommageables pour certains d'entre eux. Ainsi, les moqueries ou les phénomènes de rejet lors de la constitution des groupes et des équipes sont un obstacle à leur intégration. Par une vigilance au respect dû à tous, par une attention à tous qui se traduit par des aides, des encouragements et des remarques gratifiantes lorsque c'est justifié, l'enseignant contribue à créer un climat propice à l'investissement des élèves.

### **Être attentif au sens que l'élève attribue aux activités proposées**

On sait que le sens que l'adolescent attribue à ce qui lui est proposé conditionne son implication et donc sa réussite.

L'EPS fait vivre une expérience émotionnelle différente selon les sujets. Ils se mobiliseront plus ou moins selon que les activités mettent en jeu la confrontation à autrui, l'épreuve de leurs limites face à un milieu naturel, le contact corporel, la manifestation d'un sens esthétique, l'attention à leur fonctionnement corporel propre, etc.

Certains choix d'activités se révèlent plus pertinents que d'autres, mais une APSA n'est pas motivante en soi. S'il importe de prendre en compte les motivations spontanées que témoigne l'élève à l'égard d'une activité, on ne saurait se limiter à ses intérêts premiers sans être attentif à leurs fluctuations et sans s'efforcer de lui faire découvrir et apprécier d'autres APSA. En effet, le sens n'est pas une donnée stable : absent, il peut être construit ; présent, il peut s'effacer rapidement.

Au-delà du choix des activités et du mode d'entrée dans l'une d'elles, on veillera à toujours proposer des situations pédagogiques qui aient pour l'élève un sens suffisant. Ce sens lui échappe lorsque l'enseignement consiste en une juxtaposition de séquences d'apprentissage focalisées sur des tâches dont il ne voit pas l'intérêt. On s'attachera donc à ce que les situations pédagogiques puissent répondre effectivement aux problèmes immédiats que l'élève rencontre lors de son activité.

Toutes les activités ne suscitent pas chez l'élève un égal intérêt. Les motifs qu'il y trouve de s'investir sont liés à des facteurs multiples. Ainsi, selon l'âge, le sexe ou l'appartenance socioculturelle, la danse ou le rugby peuvent être différemment appréciés. Mais, au-delà de ces facteurs, le sens qu'attribue l'adolescent à une activité relève d'une problématique personnelle.

### **Différencier la progression des apprentissages**

À la diversité du groupe d'élèves s'ajoute l'hétérogénéité des possibilités de chaque élève. Chacun ne possédant pas toutes les capacités à un même niveau, il est important de tenir compte de ses points forts, comme de ce qui lui fait défaut, pour adapter les situations à ses possibilités comme à ses représentations. La différenciation concerne aussi la manière dont l'élève s'approprie l'activité : il y reste investi plus ou moins longtemps, a besoin d'autonomie ou au contraire d'être guidé, accepte de réfléchir sur ce qu'il a réalisé ou privilégie exclusivement l'action... Les modalités sont variables, de même que les obstacles qu'il rencontre.

Après avoir repéré la nature et l'importance de ces obstacles, on pourra en moduler la difficulté, concernant par exemple des contraintes matérielles, réglementaires, techniques, qui sollicitent plus ou moins les ressources physiques, cognitives et psycho-affectives.

### **Évaluer les acquis, les possibilités et les difficultés de l'élève**

L'évaluation des compétences de l'élève, des difficultés qu'il rencontre et des ressources qu'il peut mobiliser permet à l'enseignant d'adapter ses objectifs, ses contenus et ses démarches. Effectuée dès le début de l'année, l'évaluation accompagne l'enseignement de façon continue, pour apprécier les évolutions et réorienter éventuellement les projets conçus pour et par l'élève.

L'évaluation dite sommative constitue un ensemble de points de repères stables et permanents par rapport auxquels l'élève peut se situer. Sa pertinence, concernant l'adolescent de SEGPA, tient au fait que celui-ci se leurre parfois sur son niveau, s'estimant par exemple performant à tort.

D'autre part, il se juge souvent de façon tranchée : il sait faire ou il ne sait pas, c'est tout ou rien. Les critères d'une appréciation plus nuancée sont donc à construire. C'est l'objet de l'évaluation dite formative, dont la fonction est d'informer l'élève sur les résultats de son action, à partir de repères peu nombreux et aisément compréhensibles (repères figuratifs, données perceptives issues de l'aménagement de l'environnement...).

Pour apprécier la solidité de ce qui a été acquis par l'élève, il est souvent intéressant de lui donner l'occasion de renouveler ses réussites dans des conditions identiques. Ces dernières sont ensuite plus ou moins diversifiées, pour évaluer sa capacité à s'adapter à différents contextes.

### **Impulser une dynamique de projet**

L'évaluation contribue à relativiser l'échec tant redouté et à promouvoir une dynamique de projet individualisé dans la mesure où elle permet de toujours trouver des points d'appui pour progresser.

Certes, se projeter dans l'avenir n'est pas spontané pour l'élève de SEGPA ; la satisfaction qu'il recherche en EPS est le plus souvent immédiate. Mais l'identification des résultats de son action, à partir de critères de réussite lisibles, ouvre des perspectives d'amélioration qui lui permettent de s'engager dans des contrats dont la nature et la durée sont adaptées à ses possibilités.

D'abord ciblés sur un résultat à atteindre, ces contrats peuvent ensuite porter sur les moyens à mettre en œuvre pour progresser.

Pour que des progrès puissent se manifester, le projet doit inscrire les activités dans une continuité et une durée suffisantes.

### **Permettre la compréhension et la réflexion de l'élève**

Un élève ne peut s'impliquer dans une situation que s'il a compris sans ambiguïté ce qu'il doit effectuer. Pour être efficace, la consigne définissant le but d'une tâche doit lui permettre d'apprécier clairement le résultat de son action.

En outre, les conditions de réalisation matérielles, réglementaires, organisationnelles sont mieux cernées si l'élève peut se référer à des repères durant son activité.

Pour permettre la compréhension de tous, les modalités de communication utilisées par l'enseignant pour les consignes et les commentaires ont intérêt à se diversifier : oralement, par démonstration, par représentation figurative...

En identifiant et en explicitant dans les termes appropriés, c'est-à-dire suffisamment simples sans être pauvres, les buts et les conditions de réalisation de l'action, ainsi que les techniques corporelles et les acquis, l'enseignant aide l'élève à donner un sens à ce qui est proposé et à ce qui est vécu.

L'élève vient en EPS pour agir, mais, dans certaines situations, la réflexion peut enrichir et améliorer l'action si elle s'exerce à bon escient et avec mesure. Dans ces conditions, l'élève de SEGPA n'y est pas *a priori* hostile. Il trouve en EPS l'occasion de mobiliser des capacités cognitives que l'on cherche à développer dans d'autres contextes disciplinaires.

Avec la médiation de l'enseignant, il pourra être conduit à porter son attention sur des paramètres pertinents de la situation et à comprendre les modalités et les déterminants de son action qui lui sont accessibles. Il sera amené à se mettre à distance de l'expérience vécue à travers des modes de communication variés, impliquant notamment la maîtrise de la langue.

La réflexion peut être collective, à travers la confrontation des points de vue lors de la recherche de solutions concernant, par exemple, l'arbitrage des problèmes techniques, tactiques, comportementaux...

### **Responsabiliser l'élève**

L'EPS est propice à l'exercice de la responsabilité individuelle et collective, notamment à l'égard des biens matériels et de l'environnement naturel.

Par ailleurs, les rôles impliquant d'assumer une responsabilité au sein du groupe sont multiples : arbitre, évacuateur, observateur, responsable de l'échauffement, de la sécurité...

De façon générale, l'élève met en jeu sa responsabilité lors des séances d'EPS quand il doit pouvoir répondre de ses actes, mais aussi à chaque fois que lui est donnée l'opportunité d'avoir prise sur ce qu'il y vit.

Il est donc pertinent de favoriser son implication dans la recherche de solutions aux problèmes que soulèvent les apprentissages, de concevoir sa participation à l'évaluation selon des modalités d'auto-évaluation et de co-évaluation adaptées.

Il est également fondamental que l'élève puisse prendre part à l'élaboration de règles gouvernant les séances d'EPS, car le rapport à la règle n'est pas fait que de compréhension et de respect.

Le temps d'EPS est organisé selon des règles exigées par l'institution (être à l'heure, avoir une tenue...), relatives à la sécurité, aux APSA (ne pas enfreindre les règles de jeu...), ou encore concernant le fonctionnement du groupe (coopérer, respecter autrui...).

Toutes ces règles peuvent être l'objet d'une réflexion avec les élèves et certaines peuvent être construites avec eux, selon une démarche impliquant d'exprimer des jugements, d'argumenter, de négocier dans le respect mutuel, qui contribue à l'autonomie et à l'éducation à la citoyenneté.

### **L'organisation institutionnelle de l'EPS en SEGPA**

L'intégration implique une évolution des mentalités, des attitudes et des modalités d'enseignement, mais aussi une organisation institutionnelle adaptée.

La SEGPA fait partie intégrante du collège : cette volonté d'intégration, affirmée dans les textes, nécessite d'accorder aux adolescents en difficulté les mêmes droits qu'aux autres ; le droit à un enseignement de qualité et aux possibilités offertes par les activités périscolaires (participation à la vie associative de l'UNSS, aux rencontres interclasses...). Ces adolescents doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement d'EPS dispensé par les professeurs du collège et accéder aux installations sportives. Cela implique, notamment, que les enseignants de SEGPA participent à la répartition des installations avec l'équipe des professeurs d'EPS et que les classes de SEGPA figurent sur le planning d'occupation des installations au même titre que les autres classes du collège.

Ce premier niveau, celui du fonctionnement institutionnel, détermine les conditions préalables indispensables à la mise en œuvre de tout projet pédagogique disciplinaire à visée intégrative.

L'intégration ne se décrète pas et ne relève, en aucun cas, d'une conception qu'il suffirait d'appliquer. C'est une démarche qui se construit et s'affirme progressivement. L'écueil serait d'en méconnaître les obstacles et les difficultés en imaginant que l'intervention du professeur d'EPS garantirait à elle seule la réussite du projet. Être un spécialiste des APSA ne suffit pas. Les différents aspects de l'intégration ne sauraient être pris en compte par une seule personne.

L'organisation d'une démarche intégrative ne peut être conçue comme l'addition pure et simple des compétences individuelles. Elle suppose une collaboration véritable, reposant sur une complémentarité des expériences professionnelles de chacun. Un tel projet représente un moment privilégié de l'action éducative.

Un facteur essentiel de la réussite du projet tient à l'engagement authentique des enseignants qui y sont impliqués, professeurs d'EPS ou instituteurs spécialisés, parce qu'il favorise une démarche de réflexion personnelle et collective. Il paraît nécessaire qu'une équipe restreinte se sente directement concernée pour concevoir le projet, le mettre en œuvre et l'ajuster constamment en fonction des nécessités.

La réussite du processus d'intégration est subordonnée à l'élaboration d'un projet d'enseignement de l'EPS précisant les modalités de coordination et de collaboration entre les différents partenaires concernés, appartenant à la SEGPA et à l'équipe des enseignants d'EPS du collège. Une concertation régulière permet de confronter les points de vue, d'assurer la

synthèse des apports techniques et de l'approche éducative, de faciliter l'évaluation et le suivi des élèves, d'élaborer des projets individualisés.

Les modes d'organisation de l'enseignement proprement dit peuvent être multiples. On peut, par exemple, envisager la collaboration entre le professeur d'EPS et l'enseignant spécialisé, sur le terrain, selon les deux modalités suivantes :

### **Intervention conjointe d'un enseignant spécialisé et d'un professeur d'EPS sur une classe de SEGPA**

Cette formule présente l'avantage d'offrir une complémentarité des interventions, le professeur d'EPS connaissant mieux le traitement didactique des activités et l'enseignant spécialisé ayant une connaissance plus approfondie des élèves. Ces conditions sont favorables à la recherche de contenus et de situations mieux adaptés aux réalités des élèves et à leurs potentialités. L'enseignement peut ainsi être plus individualisé.

### **Intervention conjointe d'un enseignant spécialisé et d'un professeur d'EPS sur un groupe formé d'une classe de collège et d'une classe de SEGPA**

Cette formule, qui alourdit l'effectif à prendre en charge à deux, permet la rencontre des élèves. Il faut toutefois être attentif à ce que ce ne soit pas la juxtaposition de deux groupes. À cet effet, elle doit notamment être poursuivie sur une durée suffisante.

Ces formes d'organisation ne sont données qu'à titre d'exemple et ne sont en aucun cas limitatives. Il reste de la responsabilité de chaque équipe pédagogique de choisir ses propres modalités de fonctionnement et de les faire évoluer en fonction des observations, des objectifs pédagogiques et des moyens dont elle dispose.

Il convient de veiller à ce que les élèves de SEGPA, sous prétexte d'intégration, ne soient pas en échec après avoir été répartis dans plusieurs classes ordinaires. Certes, l'intervention des professeurs d'EPS constitue un apport important, dans la mesure où elle crée les conditions d'un processus de transformation sur le plan institutionnel, mais l'EPS n'est pas intégrative en soi, et des démarches d'intégration superficielles risquent de renforcer le sentiment d'exclusion pour des adolescents en difficulté.

## **II. Groupe des activités athlétiques**

### **Intérêt des activités du groupe en SEGPA**

Le but et le résultat de l'action étant clairement identifiables, les activités athlétiques sont souvent perçues par les enfants et adolescents comme simples et immédiatement accessibles. La plupart d'entre elles permettent aux élèves de SEGPA d'exploiter rapidement leur potentiel physique et d'acquérir une meilleure connaissance de leurs possibilités dans les domaines les plus variés (endurance, détente, vitesse, force, adresse, concentration, maîtrise de soi, etc.).

La multiplicité des modes d'évaluation possibles des performances athlétiques offre par ailleurs une mise en évidence aisée des progrès réalisés. Elle permet aux élèves de SEGPA de se livrer, souvent avec bonheur, à des comparaisons de leurs prestations avec celles des autres élèves du collège. Elles peuvent ainsi contribuer efficacement à la construction d'une image de soi plus positive ou plus réaliste qu'elle ne l'est généralement.

Pour valoriser et intégrer les élèves de la SEGPA au sein du collège, le professeur d'EPS et/ou l'instituteur spécialisé peuvent notamment exploiter la grande variété du registre des épreuves athlétiques sous la forme de rencontres interclasses ou interétablissements (cross, brevet d'endurance, compétition d'athlétisme par équipe, challenge de relais, etc.). Ils peuvent aussi confectionner un tableau des meilleures performances athlétiques réalisées au collège, qui multipliera les critères de classement, en référence aux critères d'évaluation : meilleures performances par niveau de classe, par âge, par taille, meilleures mises en action, meilleurs « finish », meilleurs équilibres de la course, etc.

La préparation de ces épreuves soutient la motivation des élèves et favorise l'obtention d'un travail appliqué et suivi – huit à dix heures de pratique effective –, gage de l'acquisition durable des compétences spécifiques requises pour progresser.

Le cycle prend naturellement sa place en début ou en fin d'année scolaire, périodes où les conditions météorologiques offrent les meilleures perspectives d'une pratique agréable et efficace.

## Objectifs visés au cours des apprentissages

### En classe de 6<sup>e</sup>

L'accent est mis d'abord sur la découverte des différentes allures de course, des formes de lancer ou des orientations de l'impulsion dans les sauts. La mise en place de parcours à thème (lancer avec précision, sauter ou rebondir vers l'avant, etc.) peut permettre de couvrir de façon motivante le large spectre des activités athlétiques.

La construction de liaisons simples entre une course et un saut, un élan réduit et un saut ou un lancer, l'acquisition des principes fondamentaux de la transmission en course de relais, du franchissement en course de haies ou de la gestion de son effort en course de durée constituent autant d'objectifs qu'il est ensuite possible de poursuivre. À l'issue de ce travail, l'élève est par exemple capable de :

- lancer, en direction d'une cible, plus loin avec une prise d'élan que sans élan ;
- franchir, sans rupture du déplacement horizontal, une série d'obstacles avec un pied d'appel déterminé à l'avance ;
- réagir rapidement et efficacement à différents signaux de départ ;
- transmettre ou recevoir un bâton de relais sans ralentir sa course ;
- courir longtemps (vingt minutes, par exemple) à allure régulière ;
- lier une course d'élan réduite et un appel correctement orienté dans une zone déterminée à l'avance (de cinquante à soixante-dix centimètres de large), etc.

### En classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>

On s'efforce de rapprocher les mises en œuvre scolaires des conditions réglementaires d'exécution des pratiques sociales de référence (par exemple, introduction de la planche d'appel en saut en longueur et en triple saut). L'authenticité des pratiques vouées à la production de performances est ainsi préservée.

L'accent est mis progressivement sur la compétence à reproduire des prises d'élan plus importantes et plus précises à la fois dans l'espace (marques individualisées) et dans le temps (rythme progressivement accéléré) et sur l'utilisation des segments libres (lors de l'appel ou du lancer, dans la gestion des rotations en suspension).

On veille également, dans ces classes, à acquérir les compétences nécessaires à la préparation (échauffement, assouplissement), à la gestion et au jugement des épreuves athlétiques (connaissance des règles essentielles des disciplines utilisées). L'enseignant s'attache notamment à faire ressentir comme nécessaires la définition et l'observance de ces codes communs garantissant l'équité et la sécurité de chacun dans ses pratiques. Les lan-

cers offrent ici d'excellentes opportunités de responsabiliser les élèves. Il convient toutefois de rappeler que le professeur ou l'instituteur spécialisé doivent conserver le contrôle permanent de leur classe. Il vaut donc mieux éviter de proposer une multiplication excessive des ateliers.

### **Recommandations didactiques et pédagogiques**

#### **Donner du sens aux apprentissages**

Dans le cours des apprentissages, l'enseignant s'attache à conserver l'intelligibilité de la motricité athlétique. Les situations d'apprentissage proposées respectent les représentations des élèves, dès lors que celles-ci sont fondées. S'il faut parfois, pour des raisons pédagogiques, s'en écarter (morcellement de la tâche, aménagement important du milieu), l'enseignant veille tout particulièrement à ce que les élèves comprennent le sens du travail qui leur est imposé, en regard des difficultés qu'ils rencontrent dans l'acquisition des compétences visées par les pratiques athlétiques. Ainsi la mesure régulière et très diversifiée de l'efficacité de l'élève dans sa lutte contre le chronomètre (courses) ou la pesanteur (sauts, lancers) permet de souligner les besoins d'apprentissage comme les progrès réalisés. Ces indicateurs objectifs sont systématiquement mis en relation avec les compétences qu'il convient d'acquérir et les indicateurs comportementaux qui s'y rapportent.

La comparaison des temps réalisés sur un même parcours avec et sans obstacles justifie par exemple le travail réalisé, en ateliers, sur le franchissement de la haie (nécessité d'acquérir une technique d'esquive de la jambe d'appel permettant de limiter l'élévation du bassin et d'orienter l'impulsion vers l'avant) ou sur la gestion du rapport amplitude/fréquence dans l'intervalle inter-obstacles (recherche du nombre de foulées permettant de parcourir au plus vite un intervalle donné ou de l'intervalle permettant de réaliser le parcours le plus rapide avec un nombre d'appuis imposé entre les obstacles).

#### **Évaluer**

L'utilisation de tests simples en début d'année ou en début de cycle renseigne l'élève sur ses ressources (test de course par paliers successifs pour apprécier la VMA, lancers ou sauts sans élan, course de vitesse sur 30, 50, 80 ou 120 mètres, etc.). Elle permet à l'enseignant de proposer à l'élève un travail individualisé et de mieux évaluer les progrès effectués (par exemple : contrat de course en durée calculé sur la base d'un pourcentage donné de la VMA).

Accompagnant les multiples mesures possibles de la performance, la maîtrise de l'exécution fait l'objet d'observations portant sur des critères simples et peu nombreux (alignement « pieds-bassin-épaules » lors de l'appel ou du lâcher de l'engin, fixation ou relâchement des segments libres, élan progressivement accéléré, etc.).

Enfin, les conditions de réalisation doivent être clairement précisées (nombre de répétitions à effectuer, hauteur des obstacles, départ debout ou en starting-blocks, etc.).

#### **Contribuer à l'acquisition de connaissances fondamentales**

La confrontation permanente au temps et à l'espace que réclame la pratique des activités athlétiques offre l'intérêt d'une approche concrète de notions et connaissances fondamentales : calcul de la vitesse, voire de l'accélération, mesure des distances, estimation des angles, etc.

Il est donc pertinent de demander aux élèves d'installer le matériel utilisé à partir d'indications précises (plans, schémas...) et de les amener à manipuler le plus possible chronomètres, décimètres et données chiffrées recueillies.

## III. Groupe des activités aquatiques

### Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Les élèves de SEGPA sont le plus souvent des non-nageurs. Or, le programme d'EPS de la classe de 6<sup>e</sup> précise: « Tout doit être mis en œuvre pour que cette compétence (le savoir-nager) soit acquise dès la fin de la sixième... » Les activités aquatiques acquièrent de ce fait une importance particulière en SEGPA, car elles seules permettent :

- l'acquisition d'un savoir sécuritaire fondamental, qui confère un sentiment de compétence et de confiance en soi ;
- l'accès au monde de l'eau, source d'un grand plaisir et condition d'accès à de nombreux loisirs à l'âge adulte ;
- l'adoption d'habitudes de propreté avant, pendant et après le bain et, sur un plan plus général, de règles d'hygiène ;
- l'acceptation de son propre corps et la familiarisation à la vue du corps de l'autre.

### Objectifs visés au cours des apprentissages

*Le premier niveau de pratique*, qui permet de quitter le statut de non-nageur, doit être atteint rapidement : un cycle d'activités aquatiques est à programmer dès le début de la 6<sup>e</sup>, en tout cas le plus tôt possible, pour permettre, au cours de la scolarité au collège, des stratégies de mise à niveau et de soutien en natation et l'accès éventuel à des activités de pleine nature.

*Un second niveau de pratique*, une fois acquise une aisance suffisante dans l'eau, vise la construction de compétences qui prennent en compte les besoins et les goûts des élèves. Les apprentissages proposent des activités plus représentatives, comme la recherche en immersion d'objets (en relation avec la notion de sauvetage), et des situations qui, s'appuyant sur l'envie de nager plus vite, plus loin ou plus longtemps que les autres, autorisent les défis et les challenges (cf. ci-dessous, *in fine*, la rubrique Évaluation).

### Recommandations didactiques et pédagogiques

#### Entrée dans les activités

Sans que l'utilisation de la petite profondeur soit exclue, l'entrée par des évolutions subaquatiques autonomes en grande profondeur peut être préférée dans le cas d'un premier cycle. Cette démarche permet d'accélérer le passage du statut de non-nageur à celui de nageur. En confrontant l'élève aux contraintes d'une immersion totale – d'une durée limitée – sans appuis plantaires, elle l'amène à :

- repérer le volume d'évolution limité par le fond du bassin ;
- ressentir la difficulté à maintenir son corps sous la surface de l'eau à cause d'une poussée permanente vers le haut ;
- faire du surplace ou se déplacer en utilisant des appuis variés ;
- éprouver la résistance à l'avancement qu'oppose la pression de l'eau, plus forte à un ou deux mètres de profondeur, et la nécessité d'un placement particulier des segments ;
- s'éloigner du bord tout en anticipant le retour.

Cette démarche implique une vigilance de tous les instants avec les élèves non-nageurs, qui méconnaissent souvent leur niveau de compétence. Le document *Accompagnement des programmes de 6e, 5e et 4e* rappelle (page 12) les précautions à prendre.

Certains élèves, qui ont une image dévalorisante de leur propre corps, peuvent être mal à l'aise hors de l'eau. Il vaut mieux prévoir une mise à l'eau rapide en début de séance et éviter, par exemple, le travail du plongeon ou des sauts lors des premières leçons du cycle.

La mise en confiance progressive permet des sorties plus fréquentes ou plus longues et l'organisation d'un travail à deux avec parade ou surveillance mutuelles, voire une aide corporelle directe pour reproduire ou faire ressentir un geste technique.

### Durée des apprentissages

L'accès à une autonomie complète des évolutions sous l'eau et à la surface et des entrées dans l'eau nécessite normalement un cycle de douze séances de cinquante minutes effectives.

L'acquisition de ces premières compétences sera plus longue pour tout élève manifestant une peur de l'eau importante. Si le problème n'est pas résolu à l'issue de ce premier cycle, un deuxième cycle de soutien sera nécessaire.

### Étapes de construction des compétences

La compétence finale exigible est en rapport étroit avec la définition du savoir-nager proposée dans le *Programme de 6e*.

Elle est libellée sous la forme d'un parcours nécessitant l'enchaînement d'une série de compétences élémentaires : de l'entrée dans l'eau en plongeon à la recherche d'un objet immergé jusqu'au transport de cet objet en surface en passant par un surplage. Cet enchaînement, réalisé sur au moins 25 mètres, répond à la nécessité de continuité et de durée du déplacement et fournit les contenus des situations de référence.

Plus systématiquement encore que dans les autres classes, l'élève de SEGPA doit être en mesure de vérifier ses progrès, au travers d'éléments observables, dans les différentes compétences conduisant au savoir-nager :

#### – Entrées dans l'eau

L'élève saute dans l'eau, quelle que soit la profondeur, puis se positionne pour aller plus profond.

#### – Immersions

Descendu au fond du bassin, il est capable de remonter en se hissant le long d'une perche, puis en se repoussant du fond, puis en se laissant remonter passivement.

Immergé plus ou moins longuement, il n'effectue plus de retour explosif à la surface sous l'effet de la panique.

Pour descendre au fond, il économise ses mouvements en utilisant le poids des jambes ou en restant placé dans sa coulée.

#### – Déplacements

Pour s'éloigner du bord, il choisit une distance qui lui permette le retour en toute sécurité, en surface comme sous l'eau.

Progressivement, il enchaîne sans arrêt les différentes séquences du parcours.

#### Savoir-faire particuliers

L'élève ne se bouche plus le nez et utilise les mains pour nager, s'il est fatigué, il sait se mettre sur le dos et se relâcher, il reste calme en cas d'imprévu, il sait décompresser au niveau des oreilles.

### Contribution à l'éducation à la citoyenneté

La sécurité est une préoccupation prioritaire au cours des activités aquatiques. Le travail en binôme offre des occasions de développer concrètement l'esprit de solidarité et d'entraide des élèves.

Chaque situation d'apprentissage dans l'eau associe un nageur et un « guetteur » : le guetteur a pour fonction d'observer le nageur et de détecter les moments où il se trouve en difficulté. La notion de sécurité active (apprendre à nager) s'enrichit de la notion de sécurité passive (apprendre à distinguer une motricité normale d'une motricité anarchique révélant une mise en difficulté, voire en danger, du nageur, pour être en mesure de lui prêter assistance dans la mesure de ses moyens).

Dans cette démarche d'apprentissage, l'élève est impliqué à deux niveaux quant à la responsabilité de ses actes : pour lui-même, qui s'engage en premier lieu, la préservation de son intégrité physique implique la conscience de ses possibilités. S'il s'éloigne, il doit pouvoir revenir en toute sécurité. Mais il engage aussi ceux qui auraient à le secourir en cas d'imprudence.

### Évaluation

Différentes situations peuvent faire l'objet d'une évaluation dans le cadre d'un parcours :

- entrées dans l'eau en fonction du but à atteindre : rester en surface, ou y remonter, ou entamer un déplacement subaquatique ;
- éloignement du bord en apnée pour récupérer un objet et retour sans reprise de la respiration, ce qui implique le choix de l'objet dont l'éloignement est compatible avec ses compétences ;
- choix d'une technique adaptée à ses compétences (le saut, le plongeon ou le plongeon « canard ») pour aller chercher un des objets placés dans le fond à des distances différentes.

Comme pour les activités athlétiques, l'enseignant veille à ce que l'atteinte de ces objectifs et les progrès réalisés dans les activités aquatiques se concrétisent par l'attribution de brevets (de distance, par exemple) correspondant aux différents niveaux de compétences. Les résultats peuvent là aussi figurer sur des tableaux de records à entrées multiples (record sur différentes distances : 100 mètres, 500 mètres, record de l'heure...), par niveau de classe, par âge, par sexe, etc.

Les compétences caractéristiques du savoir-nager et les tests d'aptitude au sauvetage font l'objet d'une valorisation particulière.

## IV. Groupe des activités gymniques

### Intérêt des activités du groupe en SEGPA

La gymnastique est, dans le cadre scolaire, l'activité la plus représentative du groupe des activités gymniques. C'est elle qui a été retenue. Elle donne à l'élève l'occasion d'éprouver ses limites dans des situations, contrôlées par l'enseignant, de prise de risque.

La gymnastique peut s'enseigner de différentes façons. En SEGPA, la dimension acrobatique est valorisée. Pour les garçons, qui sont en majorité, les notions de risque, de défi, de force et d'audace font partie des représentations à prendre en compte. Dimension d'autant plus intéressante qu'elle permet de rompre avec l'image qu'ils ont de la gymnastique, soit une activité « de filles ».

Cependant, tous les élèves ne sont pas sur le pôle de l'acrobatie, certains, au contraire, ont besoin de se sentir rassurés, sécurisés. Aussi convient-il de ne pas écarter les filles dans un groupe constitué majoritairement de garçons.

La gymnastique est aussi l'occasion de se montrer à autrui. Réussir dans l'activité aide l'élève de SEGPA, qui a tendance à se déprécier, à élaborer une image positive de soi.

### Objectifs visés au cours des apprentissages

Il s'agit, pour l'élève, d'être à la fois en continuité et en rupture avec ses représentations initiales. L'objectif est bien, pour lui, de dépasser ces dernières pour produire des formes gymniques, destinées à être vues et jugées et liant la prise de risque et sa maîtrise, tout comme les difficultés et la capacité à les surmonter.

Un des objectifs du cycle en gymnastique sera donc de tendre vers plus de maîtrise et de continuité pour les acrobates, vers plus de difficulté et d'audace pour les timorés.

### Niveaux de compétence

Si, en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, le travail sous forme d'ateliers diversifiés doit être privilégié, en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> on s'oriente vers l'apprentissage d'éléments gymniques particuliers. La réalisation de savoir-faire gymniques risqués hautement symboliques, telle la lune au saut de cheval, constitue pour l'élève de SEGPA un moyen de se valoriser par rapport aux autres dans l'espace scolaire, d'être reconnu comme « bon en gym », comme compétent.

*Exemples d'objectifs de fin de cursus scolaire :* lune pour les garçons, sortie de poutre en rondade ou saut de mains pour les filles, sortie pieds-mains aux barres (asymétriques ou fixes), roue et rondade au sol pour les filles, saut de mains ou flip (avec mini trampoline) pour les garçons.

– Toutes les filles doivent maîtriser la roue et ATR au sol à l'issue de la 3<sup>e</sup>.

– La majorité des garçons doit réaliser la lune au saut de cheval (plinth mousse en long, mini trampoline).

### Recommandations didactiques et pédagogiques

#### Durée d'apprentissage

Apprendre en gymnastique demande du temps. Le nombre de répétitions doit être élevé et le nombre de séances suffisant : huit séances de deux heures sont un minimum pour que puissent se produire de réelles transformations. Les cycles pourront être rallongés si les élèves trouvent et donnent du sens à ce qu'ils font.

Remarque : si le travail par ateliers semble intéressant, voire incontournable, pour l'enseignement de la gymnastique en SEGPA, il faut être conscient qu'un nombre trop important d'ateliers peut entraîner une diminution du nombre de répétitions, donc du temps d'apprentissage.

#### Formes de groupement

Si la différenciation filles/garçons ne paraît pas indispensable en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, il semble intéressant de l'envisager en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Ainsi, travailler en groupes non mixtes donne à l'enseignant la possibilité de valoriser pour les filles les notions d'enchaînement, à la poutre et au sol par exemple, avec support musical (sol). Le travail en musique des liaisons chorégraphiques et gymniques pourra par ailleurs être réinvesti dans d'autres APSA telles que la danse ou la GRS.

D'autre part, la poutre, grâce à sa hauteur (1, 20 mètre), peut constituer l'agrès à privilégier avec des filles peu motivées par l'acrobatie. À leur niveau, elles pourront ainsi jouer avec la contradiction prise de risque/maîtrise du risque.

#### Situations d'apprentissage

Pour être source de transformations, elles doivent être suffisamment globales afin qu'il n'y ait pas de perte de sens et donc s'affranchir du découpage analytique du geste à apprendre. Elles accompagnent les progrès des élèves, à l'aide de critères de réussite concrets.

Ces situations doivent être définies le mieux possible pour ne pas être sélectives et permettre à chacun des élèves d'apprendre en gymnastique.

### Sécurité

La question de la sécurité en gymnastique est primordiale. Les élèves de SEGPA ont besoin de s'engager en toute confiance, même dans les situations où subsiste une part de risque subjectif. Objectivement, l'intégrité physique des élèves ne doit jamais être menacée.

Les réceptions sont toujours assurées sur des matelas de mousse. Le matériel est lui-même adapté à une pratique scolaire de la gymnastique : plinths en mousse pour le travail des sauts par renversement, poutres matelassées pour l'apprentissage des sorties de poutre. Les hauteurs sont elles aussi adaptées : pas de mini trampoline au saut de cheval pour les sauts par redressement.

C'est le code qui va permettre à l'enseignant de proposer des situations qui ne soient pas centrées sur un seul des deux pôles (risque ou maîtrise du risque). Proposer d'emblée des situations trop difficiles indique une prise de risque trop importante, avec le risque d'accident. Par ailleurs, se centrer uniquement sur le pôle de la maîtrise, sans prise de risque, entraîne une perte de sens, d'enjeu, de motivation. Dans un cas il y a danger, dans l'autre démobilité. Il n'y a donc apprentissage ni dans un cas ni dans l'autre.

### Situation de référence

Elle respecte la logique interne de l'activité gymnique. Elle nécessite un ou plusieurs aménagements matériels. L'élève choisit dans le code un ou plusieurs éléments, qu'il réalise devant un groupe de pairs, en vue d'un jugement (évaluation formative, note...).

### Évaluation

La contradiction prise de risque / maîtrise du risque est prise en compte par l'élaboration d'un code qui différencie la valeur (difficulté) des éléments de leur exécution (maîtrise) : amplitude, tenue du corps, équilibre, rythme.

L'élaboration du code est délicate, car elle doit tenir compte du niveau hétérogène des élèves. Elle ne peut être que collective au sein d'une équipe d'enseignants : hiérarchisation des éléments gymniques les uns par rapport aux autres, progression du facile au difficile, appréciation, pour un même élément, de différents niveaux de réalisation en termes d'amplitude, de tenue du corps, etc. Différentes stratégies autorisées par le code doivent pouvoir être testées : faire plus difficile au détriment de la maîtrise ou faire moins difficile et mieux maîtrisé...

L'évaluation se déroule dans la situation de référence : choix par l'élève d'éléments du code, passage devant un groupe de pairs, notation. En SEGPA encore plus qu'avec d'autres classes, elle se prépare à l'avance et ses modalités sont présentées bien avant la fin du cycle.

### Maîtrise de la langue

Dans l'optique de la maîtrise de la langue, s'approprier le nom des éléments gymniques constitue aussi un objectif du cycle gymnastique. Connaître ou reconnaître ce qu'il réalise, voit ou apprend, connaître le nom du matériel qu'il utilise (différencier le plinth, le tremplin et le mini trampoline...) c'est, pour l'élève, accéder à un niveau supérieur dans la connaissance de l'activité. C'est aussi se construire les outils indispensables à l'appropriation du code et des modalités d'évaluation.

### **Contribution à l'éducation à la citoyenneté**

La pratique de la gymnastique met l'élève en situation d'entraide (aides, parades) et de jugement (appréciation équitable de la prestation d'autrui lors des évaluations). Pour que ces occasions soient efficacement utilisées au bénéfice de l'éducation à la citoyenneté, il est nécessaire que les notions de responsabilité et de solidarité soient explicitement présentes dans les objectifs du cycle. Les interventions verbales de l'enseignant au cours des apprentissages (consignes, observations, mais surtout encouragements) sont en outre essentielles pour que le message soit compris par les élèves et que soit dépassé, dans ce domaine, le niveau de la simple obéissance.

## **V. Groupe des activités physiques artistiques : exemple de la danse artistique**

### **Intérêt des activités du groupe en SEGPA**

Ce groupe d'activités fait appel à des connaissances et savoirs issus de différentes origines culturelles.

Certaines, en danse par exemple, présentent des formes techniquement riches et codées (jazz, buto, folklore...). Elles ne sont pas apprises en tant que telles à l'école en général, en SEGPA en particulier. L'option prise ici, la danse artistique, invite l'élève à entrer dans une démarche de création qui engage l'autre, en position de public, à partager une idée et les émotions qui la portent. Cette démarche nécessite l'appropriation de savoirs. L'enseignant peut utiliser à cette fin la diversité des techniques et approches artistiques.

Ce groupe d'activités qui, plus que tous les autres, fait appel au registre du sensible, présente pour les élèves de SEGPA un intérêt éducatif majeur.

La programmation de la danse artistique ne peut être envisagée qu'à partir du moment où le groupe-classe est structuré et la dynamique installée, ce qui exclut le début d'année par exemple.

### **Objectifs visés au cours des apprentissages**

Le processus de création mis en place demande du temps ; il est important que l'élève soit sensibilisé à l'activité dès la 6<sup>e</sup>. La mixité à ce niveau semble favoriser la richesse des productions. *A contrario*, elle peut devenir un obstacle à partir de la 5<sup>e</sup>, ce qui ne doit cependant pas être un empêchement à la continuité de cet enseignement tout au long de la scolarité de l'élève de SEGPA.

Le projet de création met en jeu des compétences qui concernent à la fois la maîtrise gestuelle et l'activité intellectuelle (construction, critique, compréhension). Des compétences transversales, du registre social et relationnel, sont en outre nécessaires pour la prise en compte de l'effet que la réalisation produit sur le public (négociation, interprétation, écoute, appréciation).

## Recommandations didactiques et pédagogiques

### Aspects didactiques

#### Entrées dans l'activité

Elles ne préjugent pas d'une continuité dans la démarche d'enseignement. Elles peuvent s'envisager comme des étapes d'apprentissage (hiérarchisées ou non) : la précision du geste peut être travaillée autant par une entrée par la forme que par l'esthétique ou la musique. Les compétences décisionnelles peuvent être construites sur toutes les entrées, excepté celles qui concernent la technique.

Les élèves de SEGPA, sensibles au regard de l'autre, souvent bloqués par une image de soi décalée ou dégradée, doivent être amenés à pratiquer l'activité par de multiples voies :

– *l'entrée par la musique* est une aide pour les élèves qui ont une représentation négative de l'activité, pour ceux qui craignent de s'exposer. Elle attire les jeunes qui souhaitent retrouver une identité culturelle. On peut, sur la musique, s'échauffer, se muscler, sauter, mais aussi occuper l'espace. Les évolutions et orientations en grand groupe puis en petits groupes sont privilégiées ;

– *l'entrée par la forme* permet de produire des mouvements précis. L'enseignant, ou un groupe, propose une réalisation de formes simples à d'autres groupes. Il s'agit alors de « faire comme ». On est dans du mime de personnes, d'objets, de moments de la vie quotidienne, etc. La reproduction est utile quand un vocabulaire commun est donné ou construit ;

– *l'entrée par le sens* propose des temps de jeux théâtraux, des mimes où les gestes du quotidien sont reproduits, devinés puis analysés. Le danseur s'exprime pour un public qui est chargé de décoder le message ;

– *l'entrée par l'esthétique* concerne la beauté du geste et non les caractéristiques physiques de la personne. Le projet de l'enseignant vise à construire les formes esthétiques que le groupe est en mesure de réaliser : c'est beau quand on est ensemble ou quand on réalise avec force un geste, c'est émouvant quand on danse dans le silence, par exemple, c'est magique quand tout le monde se tait pour regarder et participer ;

– *l'entrée par l'idée* requiert de l'enseignant l'adaptation de sa demande aux capacités des élèves au moment de la réalisation. Il veille au respect des propositions de chacun. Il s'attache à décrypter des thèmes de travail qui peuvent éveiller des traductions différentes. Le développement de pouvoirs moteurs nouveaux ne se fait qu'au prix de contraintes guidées et précises ;

– *l'entrée par la technique seule* n'est pas conseillée en SEGPA, ce qui n'élimine pas pour autant une démarche rigoureuse du développement de la maîtrise du geste et des déplacements.

#### Durée d'apprentissage

Parce que la démarche de création nécessite du temps, les effets de l'apprentissage ne seront réels que si le cycle comporte au moins douze heures effectives d'enseignement, avec des séances excédant une heure.

#### Formes d'apprentissage

Différentes formes sont envisageables ; aucune n'est à exclure *a priori* :

– l'enseignant, au moment jugé opportun, peut proposer un modèle : déplacements (pas chassés), espaces (trajectoires, orientations), coordinations plus complexes utilisant un enchaînement de gestes simples ;

– plus fréquemment, l'enseignant utilise des situations mettant en jeu le processus d'apprentissage par essais et erreurs, sollicitant le regard critique du public-élève. La notion de réussite ou non se construit sur les décalages existant entre les acteurs et les spectateurs. La construction d'une motricité originale est le résultat d'un travail collectivement partagé.

#### Caractéristiques de la situation de danse

– la danse est une activité qui est vécue et jugée. Les élèves doivent vivre, dans sa pratique, les différents rôles et attitudes constitutifs de l'activité (danseur, chorégraphe, spectateur).

Le rôle de spectateur se forme tout au long de l'apprentissage. Le silence est une première règle, d'attention, de respect de l'autre et de tolérance ;

– la danse suppose un « espace scénique » qui nécessite la présence de spectateurs, la détermination d'un espace et d'un temps de réalisation. Les réalisations sont d'autant plus riches qu'elles mobilisent un groupe de danseurs (trois ou quatre) ;

– « l'espace sonore » vise à faciliter la compréhension et/ou l'investissement du danseur ;

– pour susciter un univers de création stimulant, il est possible de proposer :

- des jeux de déconstruction et construction d'un mouvement, un déplacement : endroit-envers, « concassage »,
- un renversement de situations habituelles (pleurer devant une situation drôle par exemple),
- l'utilisation d'un matériel ou objet (imaginé ou réel) qui *provoque* le mouvement,
- l'utilisation d'un autre élève comme repère : jeu de miroir, jeu de la statue, les marionnettes, le souffleur...),
- la manipulation d'un matériel, d'un objet familier ou d'une personne, mais d'une manière différente,
- la répétition dans des plans, dans des orientations différentes, avec des partenaires nouveaux.

### Conditions matérielles

L'enseignant peut utiliser la vidéo s'il a un matériel qui permet la visualisation pendant la séance. Les élèves de SEGPA sont séduits par l'aspect magique de l'image. Des précautions restent nécessaires pour sauvegarder l'estime de soi.

### Niveaux de compétence

L'enseignant repère l'enrichissement des compétences des élèves à l'aide des indicateurs suivants :

– l'élève agit en toute sécurité, il répond à la consigne, il est en mouvement (spontanéité, imaginaire) ;

– l'élève peut maîtriser l'action demandée, il la montre jusqu'au bout, il peut la répéter (« maîtrise corporelle ») ;

– l'élève est jugé dans sa réalisation par un public averti (« maîtrise signifiante ») ;

– l'élève peut aider l'autre en participant à l'adaptation de la chorégraphie au projet expressif (« maîtrise perfectible ») ;

– l'élève organise son projet expressif en maîtrisant l'effet attendu sur le public (compréhension et maîtrise sont associées).

### Évaluation

Il est important, en SEGPA, que l'évaluation soit clairement accessible aux élèves. Elle porte entre autres sur :

– le repérage du sens de l'idée exprimée : existe-t-il, parfois, souvent, tout le temps ?

– les formes corporelles produites : sont-elles cohérentes par rapport à l'idée exprimée, originales, maîtrisées ?

– les synchronisations : sont-elles respectées (synchronisation ou décalages des gestes prévus par les danseurs comme la « holà », entrées et sorties de l'espace scénique, déplacements des danseurs entre eux, réalisation collective par rapport à la musique) ?

– la richesse des composantes du mouvement travaillées pendant le cycle (espace, temps, énergie).

### Aspects pédagogiques

La danse artistique permet à chaque élève de maîtriser le risque de s'exposer publiquement en quittant provisoirement ses repères quotidiens. Certaines conditions doivent être respectées :

– la sécurité affective est assurée par le respect des règles. C'est la réalisation qui est jugée et non l'individu ;

– plus que d'autres, cette activité nécessite un projet d'apprentissage sur le long terme, avec des étapes courtes et cumulables (répétitions des acquis antérieurs), pour accéder au plaisir de danser et de réussir ;

- il convient, au moment opportun, d’alterner des temps de travail individuel et collectif. On joue sur plusieurs rôles : danseur, chorégraphe, public ;
- la prégnance des représentations (esthétique pour les filles, force pour les garçons) ne doit pas empêcher de tenter de les faire évoluer. La démarche collective d’appropriation des savoirs et les confrontations d’opinions garantissent des réponses propres au groupe.

## **VI. Groupe des activités physiques de combat**

### **Intérêt des activités du groupe en SEGPA**

Les sports de combat sont, en général, attractifs pour les adolescents et les enfants, en milieu scolaire et extrascolaire. Plus souvent que les autres confrontés à des situations d’opposition, les élèves de SEGPA sont demandeurs de ces activités. Mais leurs représentations de l’affrontement physique à autrui peuvent être contradictoires avec les compétences qui sont recherchées dans les situations d’apprentissage. De façon paradoxale, en effet, sur le plan moteur, il faut, pour s’imposer à son adversaire, non pas le frapper ou le tenir éloigné, mais exploiter sa masse et ses forces pour le déséquilibrer et le faire chuter, tout en acceptant momentanément la perte de son propre équilibre. De la même façon, sur les plans affectif et comportemental, l’étroit contact corporel nécessaire pour assurer une immobilisation au sol, par exemple, requiert une réelle maîtrise de ses réactions instinctives et de ses pulsions, notamment agressives.

Les sports de combat offrent ainsi l’occasion de placer concrètement les élèves dans des situations extrêmes d’accès au respect de l’autre, prémices de la citoyenneté.

Replacés dans un contexte formateur et éducatif, leur enseignement se justifie donc pleinement en SEGPA.

### **Objectifs visés au cours des apprentissages**

L’objectif visé est donc essentiellement le contrôle de cette agressivité dans des situations d’affrontement réglementées, sans se faire mal et sans faire mal à l’autre.

L’existence même et l’acceptation de ce code de conduite par les élèves de la SEGPA placent les activités de combat à la portée de tous et favorisent la régulation des conduites et des comportements de ces élèves.

Il s’agit donc :

- de renforcer les mécanismes de contrôle des processus émotionnels et affectifs ;
- d’accéder à une meilleure gestion des enjeux corporels liés à la crise d’adolescence par la réglementation du corps à corps ;
- de mettre l’adolescent dans des situations paradoxales de l’affrontement du combattant contrôlé sévèrement par la réglementation.

### **Recommandations didactiques et pédagogiques**

Une pédagogie globale, active, en situation par rapport au scénario du combat, est retenue. Elle constitue le départ de toute acquisition durable.

La créativité et la découverte de l'élève sont suscitées : ce mode d'enseignement vise constamment le maintien de son intégrité d'individu, et la possibilité qu'il a de s'affirmer par rapport à un adversaire/partenaire.

L'apprentissage du geste technique est à envisager plus tard dans la progression d'enseignement.

### **Choix des APS**

Les sports de combat de préhension et de percussion possèdent chacun leur spécificité. Il est conseillé d'aborder dans un premier temps (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>) les sports de combat de préhension (SCP), car ils présentent des charges émotionnelles moins importantes que les sports de combat de percussion, dont l'enseignement est de préférence envisagé en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

## **Les sports de combat de préhension**

*Entrées possibles :* sous forme jouée (seul contre les autres, à un contre un, équipe contre équipe), avec des consignes simples.

**Niveaux de classe : 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, en mixité.**

*Durée des cycles :* douze séances d'une heure effective ou deux cycles de six séances chacun selon les motivations du groupe.

### **Fondamentaux nécessaires**

- savoir tomber ;
- savoir faire tomber l'autre ;
- savoir rester équilibré ;
- savoir déséquilibrer ;
- savoir s'opposer à autrui et le combattre en utilisant les forces d'opposition qu'il produit ;
- savoir gérer un effort dans le temps.

### **Notions de rituel et formes d'apprentissage**

#### **Le rituel**

Il est nécessaire d'introduire cette notion de respect de l'adversaire et de l'enseignant ; le salut est expliqué, et il est présenté au début et à la fin de chaque rencontre. L'enseignant insiste également sur la position autour du tapis (à genoux), visant à mieux récupérer après une phase de combat, à mieux écouter les conseils, à mieux observer les autres.

#### **Les formes d'apprentissage**

- Formes jouées avec une médiation de l'objet (foulard, corde, ballon, ballon lesté), puis en corps à corps (de la touche à la saisie, au contrôle, à la forme de corps).
- Lutttes à thème (pousser, tirer, arracher, tasser), lutttes de territoire, lutttes folkloriques.

Ces deux étapes sont importantes car il y a dédramatisation de l'APS combat avec, comme objectifs, de favoriser le rapprochement du couple lutteur, d'abolir les inhibitions de certains élèves entraînant le refus de combattre ou, pour d'autres, de canaliser des comportements plus ou moins agressifs nuisibles à l'activité.

- La règle doit être acceptée, l'objectif de chaque situation clairement défini, le but du jeu finalisé. Les consignes verbales doivent être minimales.

Les étapes suivantes abordent les lutttes à contrôles, avec travail sur les formes de corps (hancher, décalage, passage dessous). Les élèves de SEGPA parlent à ce stade de vrai combat. Toutefois, il est impératif de réduire le temps des combats (vingt à trente secondes) pour retarder l'apparition d'une fatigue nuisible à une régulation de l'activité.

– La règle évolue au fil des étapes : son assimilation ainsi que le rôle d'arbitre posent quelques problèmes, d'où l'élaboration d'un règlement en commun compris de tous et accepté par tous.

### La notion de sécurité

L'activité de combat est gérée par des interdits qu'il faut accepter sous peine de sanctions immédiates (avertissement en lutte, avec points de pénalité pour le combattant fautif, notion d'avantage en judo, etc.).

La règle d'or, « ne pas se faire mal et ne pas faire mal à l'autre » est rappelée constamment (enlever les bagues, les colliers, avoir les ongles coupés).

Plus spécifiquement, en lutte, il est interdit de donner des coups de poing ou de pied, d'étrangler, de tordre les articulations, de mordre, de chatouiller, de prendre la tête seule, de rompre le contact avec l'adversaire en l'amenant au sol.

### Évaluation

Critères (facilement observables par tous) :

- faire tomber son adversaire (amener au sol) ;
- l'immobiliser sur les deux épaules pendant une seconde (tomber) ;
- passer derrière son adversaire au sol (passage arrière) ;
- retourner son adversaire (mise en danger).

Situations d'évaluation :

- combat par poules (peu d'écart entre le poids et la taille de chaque élève) ;
- jeu d'opposition par poules ;
- pour les 4<sup>e</sup> et les 3<sup>e</sup>, le kata (enchaînement technique plus prisé par les filles) ;
- d'autres thèmes à caractère formatif (rester debout le plus longtemps possible, maintenir son adversaire au sol, empêcher le passage arrière).

Une situation de référence : *la lutte au cercle*

- temps de combat : une minute ;
- critères de réussite : marquer un point en faisant sortir son adversaire du cercle.

On est en position « sortie » lorsqu'on a un pied entier en dehors du cercle.

Si les deux combattants sortent, c'est le premier sorti qui perd le point. Il est interdit de saisir en dessous de la ceinture ;

- comportements recherchés, s'écarter de l'axe de poussée de l'adversaire, changer le sens de la poussée, utiliser la poussée de l'adversaire.

### Les sports de combat de percussion

Ils seront abordés dans un second cycle : les charges affectives et émotionnelles sont plus importantes, le coup au visage ou au corps étant plus traumatisant pour celui qui en est l'auteur et celui qui le reçoit.

L'objectif essentiel en boxe française et en boxe anglaise est de passer du coup à la touche. C'est le nombre de touches qui détermine le vainqueur.

La situation de référence en boxe anglaise est la situation d'assaut, où chaque combattant se situe de part et d'autre d'un élastique tendu à cinquante centimètres du sol.

Cette séparation matérialisée entre les combattants permet d'éviter toute agression. Il s'agit dans le même temps d'une situation qui oblige l'élève à dissocier le poids du corps du mouvement des membres supérieurs. La nuisance du coup étant due à l'absence de maîtrise des appuis au sol, le travail par cible constitue l'essentiel des situations d'apprentissage.

La situation d'assaut constitue une finalité (trente secondes à une minute) et fait l'objet d'une situation pédagogique dans laquelle les élèves sont arbitres et juges.

### **Contribution des sports de combat à l'éducation à la citoyenneté**

L'obligation du respect de la règle, de l'adversaire et de l'arbitrage, l'impératif de sécurité, la gestion des situations de victoire et de défaite à l'issue d'affrontements physiques qui excluent de tricher envers soi-même ou envers autrui légitiment l'utilisation des sports de combat en EPS pour l'éducation à la citoyenneté des élèves de SEGPA.

## **VII. Groupe des activités d'opposition duelle : sports de raquettes Exemple du tennis de table**

### **Intérêt des activités du groupe en SEGPA**

Les sports de raquettes pratiqués en salle ou en gymnase comme le badminton et le tennis de table présentent plusieurs avantages en SEGPA : une entrée immédiate possible dans des activités vécues la plupart du temps comme ludiques, une mobilisation simultanée de l'ensemble de la classe sur une surface limitée, une pratique dynamique et riche en émotions. La motricité spécifique, à base de déplacements rapides, d'appréciation de trajectoires variées, de prises d'informations et de décisions réflexes, permet de développer, à un certain niveau de compétence, l'intelligence tactique dans un rapport de force à un contre un ou à deux contre deux.

### **Choix des APS**

Il semble plus judicieux de proposer du badminton aux élèves de 6<sup>e</sup>. En effet, les spécificités du tennis de table (étroitesse de la cible à viser, légèreté de la balle, proximité des joueurs) créent une pression temporelle qui rend plus complexe le traitement de l'information. La dépense psychique est donc plus grande, dans un premier temps, que la dépense énergétique. L'attention et la concentration requises pour ces apprentissages peuvent dépasser les capacités des jeunes élèves du cycle d'adaptation, qui ont davantage l'envie de se dépenser.

L'abord du tennis de table peut alors s'envisager lors du cycle central (5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>), d'autant que les enjeux éducatifs et la tactique auront déjà été abordés précédemment en badminton.

### **Objectifs visés au cours des apprentissages**

Les compétences acquises par les élèves doivent leur permettre de passer d'un simple renvoi sur la cible adverse à une intention tactique visant à provoquer la faute adverse, en faisant varier des paramètres simples tels que la direction, l'intensité de la frappe ou la vitesse. Les problèmes à résoudre sont la mise à distance par rapport à la balle et le contrôle d'énergie lors de l'action raquette-balle.

L'objectif de vitesse — «jouer vite» en prenant la balle tôt après son rebond — n'est pas la priorité de l'enseignant. Pour l'atteindre, en effet, l'élève doit déjà avoir résolu tous les problèmes concernant la lecture de trajectoire de la balle et avoir par conséquent anticipé un placement très rapide pour jouer vite, tout en étant efficace.

Il est préférable, dans un premier temps, de jouer en assurant un placement de balle judicieux, voire de frapper plus fort sur une balle favorable, plutôt que de jouer sur la vitesse d'exécution.

### Recommandations didactiques et pédagogiques

#### Donner du sens aux apprentissages

Lorsque l'élève entre dans l'activité tennis de table, assez peu médiatisée, il n'en a pas souvent une représentation bien arrêtée. La seule pratique à laquelle il puisse se référer est le ping-pong, auquel il s'adonne à l'occasion, en des lieux divers, avec des camarades. L'adversaire n'est pas toujours perçu comme tel et peu d'effort de concentration est fait pour en percevoir les forces et les faiblesses.

Néanmoins, même avec des classes essentiellement féminines, la logique interne de l'activité, dont la finalité est de remporter le duel, doit être préservée. Or, si les garçons jouent « contre », font un véritable match, dont l'issue a de l'importance à leurs yeux, les filles sont souvent dans une logique de l'échange, du jeu « avec », sans esprit de compétition.

Il peut s'avérer utile, avec ces élèves qui apprécient pourtant la confrontation, d'utiliser un tableau des records : record de jonglages en coup droit, en revers, record d'échanges, de services à placer dans des zones, etc.

Il s'agit d'être à la fois en continuité et en rupture avec les représentations initiales des élèves. À l'élève qui smashe sur toutes les balles, il faut faire accepter qu'un point se construit et se conclut parfois après plusieurs échanges. Il faut de même amener les filles à marquer le point de façon volontaire et plus uniquement de façon hasardeuse ou fortuite.

#### Connaître le règlement

L'utilisation de séquences de matchs n'a cependant d'intérêt que si les règles sont clairement définies et comprises par les élèves. Or le quotidien montre souvent une méconnaissance du règlement par les élèves, ce qui entraîne des discussions envenimées concernant les scores. Il peut s'avérer intéressant, dès le début du cycle, d'observer deux élèves en train de faire un match et de faire arbitrer celui-ci par les autres élèves. L'effectif souvent réduit des SEGPA permet à l'enseignant d'interroger alors tous les élèves afin qu'ils expliquent aux autres qui a gagné le point et pour quelles raisons.

Il s'avère plus d'une fois utile de préciser ce qu'est une balle perdue : cela peut être une balle qui sort, ou qui va dans le filet, ou qui est reprise de volée au-dessus de la table, ou qui est renvoyée après le second rebond ou davantage.

#### Adapter le règlement : le cas du service

Mettre rapidement l'élève de SEGPA en situation de réussite peut améliorer l'image qu'il a de lui et lui redonner confiance.

Ainsi, les élèves ne savent pas toujours servir réglementairement : ils laissent tomber la balle sur leur demi-table avant la frappe (service aménagé).

Il peut être préférable de leur apprendre à engager en approchant la balle tout près de la raquette avant de la frapper, même si elle n'a pas été lancée. Dans ce cas, le service n'est pas réglementaire d'un point de vue fédéral mais tel n'est pas l'objectif recherché. L'élève sait servir et c'est déjà plus valorisant que s'il utilisait la situation aménagée (très souvent employée) pour engager la première balle contre son adversaire qui, lui, sait peut-être déjà servir.

Par la suite, si ce service atypique devient un moyen utilisé volontairement par l'élève dans une optique de gain du point, il faut intervenir et exiger un service réglementaire.

### **Durée d'apprentissage**

Le temps d'apprentissage nécessaire à l'acquisition de ces connaissances et pouvoirs moteurs de base, permettant, dans un premier temps, la continuité du jeu, doit être suffisamment long si l'on veut que l'élève réussisse à mettre en application sa tactique visant à rompre l'échange. Une dizaine d'heures de jonglages, de situations aménagées, de répétitions, de matchs à thèmes simples semblent être un minimum pour atteindre l'efficacité.

### **Conditions matérielles**

Disposer d'une table pour trois élèves crée de bonnes conditions en tennis de table. Au-delà, à partir de quatre élèves par table, le temps de pratique est insuffisant, et le choix de l'APS ne s'impose pas.

Les balles doivent être en quantité suffisante pour permettre, notamment, de faire faire des répétitions à un élève avec un panier de balles. (Prévoir au moins dix balles dans le panier pour cette table.)

Les raquettes mises à la disposition des élèves doivent être d'une qualité compatible avec les thèmes envisagés lors du cycle. Le travail des effets (rotations avant, arrière, latérales) ne se justifie que si les revêtements de la raquette permettent de l'aborder : les revêtements adhérents de type « backsides » (opposés aux « softs », appelés également « picots extérieurs ») s'avèrent dans ce cas nécessaires.

### **Éducation à la citoyenneté**

Les élèves de SEGPA ont tendance à être en effervescence lorsqu'ils arrivent dans le gymnase : on hésite parfois à leur confier l'installation du matériel, surtout lorsque celui-ci peut s'avérer dangereux. Il peut néanmoins être intéressant de les responsabiliser en leur confiant l'installation des tables. La démonstration du montage-démontage d'une table (avec les sécurités à respecter) peut être utile en tout début de cycle. Les élèves, conscients du prix de la table et des dégâts qui résulteraient de la chute d'un plateau, apprécient la responsabilité qui leur est confiée et s'attachent à respecter leur matériel.

## **VIII. Groupe des activités de coopération et d'opposition : sports collectifs**

### **Intérêt des activités du groupe en SEGPA**

La pratique des sports collectifs conduit l'élève à diverses formes de communication, dans des relations plus ou moins fortes avec autrui. Ces sports, généralement motivants, surtout pour les garçons, développent les ressources énergétiques et améliorent les conduites de décision. Ils mobilisent aussi des ressources affectives importantes qui influent sur le niveau d'engagement physique et sur l'intensité des réactions à l'égard des partenaires et adversaires de jeu.

Au-delà des objectifs spécifiques qu'ils visent à travers tel ou tel d'entre eux, les sports collectifs doivent être, pour l'enseignant d'EPS en SEGPA, l'occasion d'un travail sur ce qu'est un comportement acceptable, dans le jeu et hors du jeu. Mis en situation de mieux connaître

ses propres rapports au respect de la règle, à l'agressivité, voire à la violence, l'élève est amené à comprendre la nécessité d'une charte de conduite qui lui permette :

- de profiter pleinement du jeu en acceptant ses règles ;
- de coopérer avec d'autres pour atteindre un but commun qui est le gain du match ;
- de s'opposer sans complexe mais loyalement aux adversaires le temps du jeu.

Accepter les règles du jeu, faire la différence entre violence et engagement physique, respecter l'arbitre et les autres, maîtriser son vocabulaire, encourager ses camarades font systématiquement, en SEGPA, l'objet d'un apprentissage, qui contribue à la socialisation de l'élève et concourt à la formation d'un citoyen responsable.

### Objectifs visés au cours des apprentissages

La difficulté de l'enseignement des sports collectifs en SEGPA est de dépasser la simple mise en activité ludique des élèves pour mettre en place des situations permettant des apprentissages authentiques.

L'enseignant doit retenir un petit nombre d'objectifs choisis pour faire comprendre aux élèves quelques-uns des principes fondamentaux des sports collectifs :

#### En attaque

- attaquer la cible à plusieurs ;
- se déplacer pour être à l'écart d'un défenseur ;
- réduire le nombre d'échanges pour accéder à la zone de marque ;
- utiliser les espaces non occupés par l'adversaire.

#### En défense

- « marquer » les receveurs potentiels ;
- limiter les espaces libres ;
- récupérer le ballon ;
- s'organiser pour défendre la partie de terrain la plus vulnérable.

### Recommandations didactiques et pédagogiques

#### Entrée dans l'activité

Les sports collectifs sont pour la plupart bien médiatisés et les élèves, notamment les garçons, en ont des représentations fortes, qui sont liées à l'affrontement de deux équipes et au gain du match. L'approche globale de l'activité sous forme ludique constitue la plupart du temps une entrée nécessaire en SEGPA. L'enseignant doit prendre appui sur les représentations qu'ont les élèves des activités mais aussi de leurs propres possibilités de progrès. Au moins dans une première étape, les élèves sont souvent plus intéressés par l'acquisition de nouveaux pouvoirs moteurs (dribbler, tirer, etc.) que par l'acquisition de connaissances destinées à améliorer le jeu collectif.

#### Durée d'apprentissage

Pour un sport collectif donné, elle doit être au minimum de dix heures effectives afin d'obtenir de réelles transformations sur les plans individuel et collectif.

#### Formes d'apprentissage

- Utiliser les situations de jeu à effectif réduit

Ces situations doivent conserver toutes les caractéristiques essentielles du jeu à effectif normal. Elles permettent à chaque élève de « lire » plus facilement le jeu et de participer davantage, tout en clarifiant les relations interindividuelles.

– Créer les conditions d'un affrontement équilibré

La composition des équipes est un moment important ; les équipes doivent être de même niveau entre elles, mais peuvent être composées d'élèves de niveau hétérogène. Il est souhaitable que ces équipes soient stables sur la durée du cycle de travail.

– Composer des équipes mixtes

Le problème de la mixité ne peut être abordé *a priori* ou de manière idéologique ; généralement, quel que soit le sport collectif, la mixité en SEGPA est possible et souhaitable en cycle d'adaptation. Elle est souvent plus difficile en cycle central, notamment en 4<sup>e</sup>. Enfin, les élèves du cycle d'orientation, plus âgés, ont du mal à accepter les différences de niveau, qui influent directement sur le rapport de force entre les équipes en match. Il convient alors de trouver des formes de groupement plus adaptées à leur attente.

### **Apprentissage de la règle**

Les sports collectifs, activités d'opposition mais aussi de coopération, se prêtent particulièrement bien à un travail sur la règle.

Pour les élèves de SEGPA, bien souvent, la simple connaissance des règles de jeu ne suffit pas à garantir qu'elles soient respectées. Il convient de dépasser le niveau de connaissance formelle de la règle pour proposer un travail, fondé sur le jeu, qui confronte l'élève avec la fonction de la règle.

Dans un premier temps, ce travail est effectué dans des situations de jeu réel (jeu dirigé, commenté), dans un deuxième temps, on procède à un retour réflexif et constructif sur les séquences de jeux que les élèves ont vécues. Progressivement, ils sont amenés à réfléchir sur l'utilité du règlement, qui ne doit pas être perçu comme une suite d'interdits, mais au contraire comme une nécessité pour que le joueur puisse déployer toute son activité dans le jeu (gestes techniques) et en exploiter toutes les possibilités tactiques. Cette mise en relation pourra donner lieu à la construction en commun d'un code de « respect des règles » pour le sport collectif concerné. L'intervention pédagogique de l'enseignant est particulièrement importante dans ce type de démarche.

### **Remarques sur l'arbitrage**

L'arbitrage est une tâche difficile mais formatrice pour un élève. En SEGPA, plus qu'ailleurs, l'arbitrage doit être l'objet d'un apprentissage : ce dernier fait partie du travail sur les règles. C'est donc progressivement, à mesure qu'ils connaissent les règles et les intègrent à leur pratique, que certains élèves pourront arbitrer.

## **Illustration au travers de deux APS**

Faire un choix dans l'éventail des sports collectifs que l'on peut enseigner en SEGPA est difficile et pourrait paraître arbitraire. Chaque sport collectif possède des spécificités et des atouts éducatifs qui méritent intérêt. Cependant, compte tenu des caractéristiques des classes de SEGPA et des conditions matérielles le plus souvent rencontrées pour l'enseignement de l'EPS, deux activités peuvent être plus particulièrement proposées : le rugby et le basket-ball.

### **Le rugby**

#### **Intérêt et objectifs**

Le rugby, « sport de combat collectif », peut offrir l'occasion de travailler particulièrement sur les notions d'affrontement physique, de combat, de contact corporel, qui sont problématiques en SEGPA.

L'affrontement physique au cœur du rugby permet, dans la limite de règles claires, d'amener progressivement les élèves à accepter la charte et à ne pas assimiler affrontement corporel et violence sans retenue.

Les pré-requis moteurs relativement simples permettent une mise en pratique rapide des élèves. Le rugby sollicite de manière importante les ressources émotionnelles et affectives. La préoccupation essentielle de l'enseignant est donc de dédramatiser le contact (éviter les comportements de fuite ou les comportements dangereux) par de nombreux petits jeux.

La programmation du rugby en 6<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup> est plus aisée qu'en 4<sup>e</sup> ou en 3<sup>e</sup>.

### Formes d'apprentissage

#### Des règles simples

Le rugby se joue avec un noyau de quatre règles fondamentales, dont l'acquisition se fait au travers d'un jeu dirigé :

- la marque ;
- le tenu ;
- le hors-jeu, introduit plus ou moins rapidement selon le niveau des élèves ;
- les droits et devoirs du joueur.

Le jeu au pied est interdit, la touche et la mêlée sont remplacées par la remise de la balle à l'équipe défavorisée sur la dernière action.

#### Effectif réduit

Les élèves ont besoin d'être concernés individuellement par le jeu. Il est donc souhaitable de mettre en place des situations de jeu à effectifs réduits (cinq contre cinq, six contre six, sept contre sept). Pour d'évidentes raisons de sécurité, il faut opposer des joueurs dont les dispositions physiques sont voisines (gabarit, qualités athlétiques).

#### Terrain réduit

Il est généralement de vingt mètres sur vingt, ou de trente mètres sur trente, suivant l'effectif des joueurs.

#### Progression des compétences

Première étape : de la peur des contacts à la recherche du contact pour le contact.

Le progrès dans le jeu se fait essentiellement par une meilleure connaissance de la part des élèves des principes liés :

- au ceinturage ou au placage ;
- à la percussion.

Deuxième étape : du contact pour le contact à un commencement de choix dans le jeu.

Le progrès dans le jeu se fait essentiellement par une meilleure connaissance de la part des élèves des alternatives du jeu :

- le jeu en pénétration (dans l'axe) ou en contournement (jeu au large) ;
- la percussion ou le jeu dans les intervalles ;
- la conservation du ballon ou la passe à un partenaire en soutien.

### Évaluation

Sur le plan des compétences spécifiques, est reconnu compétent l'élève qui :

- au niveau individuel, accepte le contact et ceinture le porteur de balle pour entraver sa progression, voire récupérer le ballon ;
- au niveau collectif, fait un choix élémentaire entre la progression seul avec le ballon ou la passe, en fonction de la charge de l'adversaire.

### **Le basket-ball : intérêt et objectifs**

Le basket-ball, très médiatisé et souvent pratiqué sous des formes librement accessibles aux jeunes, est une activité sportive particulièrement bien connue des élèves. La mixité est le plus souvent possible, la cible en hauteur pouvant être atteinte par tous les élèves. Ce sport, qui requiert un ensemble d'habiletés motrices complexes, donne moins que d'autres sports collectifs la priorité à l'investissement énergétique. Le règlement impose une bonne maîtrise de soi et de son comportement dans le jeu lui-même.

### **Formes d'apprentissage**

#### **Des règles simples**

Le basket-ball se joue avec un noyau de trois règles fondamentales, dont l'acquisition se fait au travers d'un jeu dirigé :

- la règle du non-contact ;
- le marcher (vigilance sur les arrêts) ;
- la reprise de dribble, qui est interdite.

La règle du non-contact doit faire l'objet d'un travail très important : les contacts, volontaires ou non, agressifs ou non, doivent être évités le plus rapidement possible. Les fautes ne sont pas éliminatoires mais jouées sur la touche. La marque reste réglementaire.

#### **Effectif et terrain réduits**

Les élèves ont besoin d'être concernés individuellement par le jeu. Il est donc souhaitable de mettre en place des situations de jeu à effectifs réduits en trois contre trois avec des règles minimales, sur un terrain en largeur du gymnase.

#### **Recommandations didactiques et pédagogiques**

Alterner les formes de jeu global avec les situations d'apprentissage plus centrées sur les remédiations choisies en fonction des besoins des élèves (analyse des problèmes rencontrés, individuellement ou collectivement).

Repérer, avec les élèves, les éléments de progression qui ont sens pour chacun d'eux, que ce soit au niveau individuel ou collectif. Par exemple :

- améliorer ses tirs, ses passes, son dribble ;
- apprendre à faire un double pas (tir en course) ;
- apprendre à faire une passe à un joueur en mouvement ;
- apprendre à jouer sans ballon.

### **Évaluation**

L'élève compétent est celui qui :

- au niveau collectif, fait une passe à un partenaire démarqué ou mieux placé que lui pour marquer,
- au niveau individuel, respecte les règles (contacts, marcher, reprise de dribble) et se montre efficace au tir au panier.

Que l'évaluation soit formative ou sommative, elle doit de manière systématique repérer et valoriser les transformations positives, si minimes soient-elles, du comportement moteur et social des élèves sur le plan de :

- la coopération (jeu moins individuel) ;
- l'acceptation des difficultés de l'autre, partenaire ou adversaire ;
- le respect des règles ;
- l'acceptation de l'enjeu (victoire/défaite).

Parallèlement, il est important de repérer et évaluer les habiletés motrices en progrès (dribbles, jeu de passes, tirs).

## IX. Groupe des activités physiques de pleine nature

### Intérêt des activités du groupe en SEGPA

Qu'elles soient terrestres, aquatiques, nautiques ou aériennes, les activités physiques de pleine nature (APPN) suscitent l'engouement. Pour la plupart des élèves, elles sont synonymes de détente, de loisirs, d'aventures. Les garçons recherchent davantage l'affirmation de soi, l'exploit, la mise à l'épreuve, les filles plus simplement la détente et le plaisir.

Sur le plan de la motricité, les APPN développent chez l'élève la maîtrise de l'équilibre et l'efficacité des appuis (propulsion) lors des déplacements. Elles l'engagent dans une activité de prise d'informations (lecture du milieu, observation, prises de repères) et l'obligent à prendre des décisions (choix des gestes techniques, des itinéraires...).

Les APPN permettent à l'enseignant de sortir ses élèves du cadre scolaire en leur offrant l'occasion de se confronter à des milieux naturels variés. Face à cette diversité, l'élève exerce ses capacités d'adaptation et apprend concrètement ce qu'est son environnement physique. Cet apprentissage peut être mené en liaison avec d'autres disciplines d'enseignement.

Autre avantage, ces activités peuvent être proposées conjointement aux SEGPA et aux classes ordinaires. Elles sont alors un moyen intéressant d'intégration en raison de l'importance des mesures de sécurité à prendre, supports concrets aux objectifs de responsabilité et de solidarité.

Les APPN développent des connaissances et compétences spécifiques et offrent des situations éducatives qui sont d'un très grand intérêt pour les élèves de SEGPA :

- *le matériel utilisé*, nouveau et attractif, est motivant pour acquérir des connaissances étroitement liées aux techniques et aux mesures de sécurité propres à chacune des activités de pleine nature pratiquées ;
- *le risque*, composante fondamentale de ces activités, est immédiatement perçu dès que l'élève s'engage. Qu'il inhibe (surtout les filles, qui perçoivent une menace à leur intégrité physique) ou qu'il excite (surtout les garçons, à la recherche de leurs limites), il rend indispensable l'apprentissage d'attitudes et de savoir-faire relatifs à sa propre sécurité et à celle d'autrui pour relancer ou poursuivre l'activité ;
- *l'engagement physique* des élèves de SEGPA dans les activités physiques de pleine nature s'avère souvent excessif parce que les objectifs fixés par l'élève lui-même sont proches de l'exploit. L'envie de résultat immédiat domine l'action. La fatigue et l'appréhension deviennent vite un frein à la poursuite de l'effort. L'activité, cependant, ne peut être suspendue. Avec les APPN, l'élève apprend à gérer ses ressources, à anticiper et à planifier son action ;
- *une attention et un investissement soutenus* sont requis par la pratique de ces activités. Le plaisir éprouvé facilite la mobilisation de ces compétences générales, qui font souvent défaut chez ces élèves.

### Choix des activités pratiquées

Beaucoup d'élèves qui entrent en SEGPA en 6<sup>e</sup> ne savent pas nager (cf. ci-dessus, le Groupe des activités aquatiques) et nécessitent des actions spécifiques de remise à niveau. La familiarisation au milieu aquatique et l'apprentissage du savoir nager requièrent du temps. Les activités nautiques ne peuvent donc généralement être programmées que pour les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>.

Les activités terrestres seront privilégiées pour les plus jeunes (course d'orientation, VTT, ski, escalade). Les activités sous-marines et aériennes, parce qu'elles nécessitent une gran-

de maîtrise émotionnelle et affective, et des compétences spécifiques pour l'enseignant, ne seront programmées (sauf conditions exceptionnelles) que sous forme de stages d'initiation en fin de 3<sup>e</sup>, et en co-encadrement avec des professionnels.

### Objectifs visés au cours des apprentissages

Le franchissement des étapes successives, indicateur de progrès, est lié à la résolution affective et motrice des problèmes posés par :

- l'utilisation, le rangement et l'entretien d'un matériel nouveau dont il faut apprendre les caractéristiques ;
- la forme du milieu et la force des éléments naturels : paroi de plus en plus verticale (pente, mur d'escalade), mer, vent de plus en plus forts, courant de plus en plus rapide, éléments de plus en plus variés ou changeants ;
- le nombre et l'emplacement des difficultés à prendre en compte : nombre et formes des prises en escalade, des obstacles en VTT, en ski, en canoë-kayak, nombre de postes et trajets en course d'orientation ;
- la définition plus ou moins précise du trajet à emprunter ;
- le partage des tâches (solidarité et responsabilité).

*À la fin de la première étape, l'élève sera capable de :*

- s'équiper seul (baudrier, encadrement, gilet de sauvetage, casque...), gréer son bateau, choisir son matériel ;
- s'engager sur un parcours choisi en fonction de ses possibilités, enchaîner les actions de déplacement et atteindre le but fixé ;
- s'engager dans la durée, avec un partenaire (accepter l'autre), sur un même support, ou dans une même activité ;
- observer des consignes de sécurité simples (respecter l'espace d'évolution, respecter l'activité d'autrui) ;
- assurer un partenaire (escalade), aider un camarade en difficulté (rester avec lui, lui parler, prévenir...) ;
- utiliser des termes simples pour communiquer ;
- ranger son matériel, aider au rangement du matériel commun.

L'apprentissage par aménagement du milieu peut s'avérer particulièrement intéressant pour l'enseignant d'EPS en SEGPA. Il assure une meilleure maîtrise de certaines variables du milieu et permet à l'élève de percevoir concrètement ce qu'il y a à faire.

### Progression dans les apprentissages aux étapes successives

Démarrer les activités dans des milieux « fermés », rassurants (stade, SAE, piscine...), peut constituer une première étape intéressante, mais le passage en milieu naturel est indispensable pour profiter de toute la richesse pédagogique et éducative de ces activités. Chaque cycle est clos par un stage sur un site naturel différent pour permettre aux élèves d'évaluer leurs acquis. En course d'orientation, la construction de l'espace se fait de proche en proche, avec une diminution progressive des repères visuels directs. L'élève passe d'une lecture en trois dimensions (photos) à une lecture en deux dimensions (plan). Les problèmes d'orientation et de repérage dans l'espace plus lointain, qui génèrent une prise de risque importante pour les élèves de SEGPA, viendront complexifier l'activité.

En voile comme en canoë-kayak, l'élève est centré sur les problèmes d'équilibre, de propulsion et de trajectoires. On diminue donc la complexité de l'activité et la perception subjective du risque en limitant nombre d'informations issues du milieu à prendre en compte : mer ou rivière plate, peu ou pas de courant, peu de vent, peu de pente, peu de relief, etc.

En VTT et en ski, on propose un petit nombre d'obstacles, peu de pente, un support (milieu) solide et régulier.

## Recommandations didactiques et pédagogiques

### La sécurité

Les APPN sont des activités qui peuvent très vite devenir dangereuses. La gestion de la sécurité de tous, à tout moment, impose un travail en coencadrement et nécessite de la part de l'enseignant un haut niveau de maîtrise des conduites spécifiques. La reconnaissance du milieu de pratique s'avère indispensable pour identifier les caractéristiques du milieu (obstacles, parcours possibles, niveaux de difficultés...) et les exploiter de façon pertinente et efficace.

L'utilisation immédiate du matériel par l'élève conditionne sans aucun doute son engagement initial. L'enseignant crée les conditions de sécurité qui permettent à l'élève de s'engager dès la première séance dans une activité authentique. Il met en place des situations de pratique, qu'il contrôle, et qui font que l'élève accède à une pratique proche de ses représentations : atelier en moulinette en escalade, pratique en équipage de deux ou trois en voile, ou plus sur un dériveur type Caravelle avec un enseignant, déplacement dans un espace clairement délimité en course d'orientation ou en ski.

Les élèves agissent toujours en binômes ou en trinômes — un groupe trop important peut nuire à la concentration nécessaire, à la sécurité d'autrui — et avec des partenaires choisis (besoin de confiance réciproque pour s'engager loin).

### Durée des apprentissages

La programmation des APPN s'inscrit dans la durée. Les apprentissages relatifs à la sécurité doivent être suffisamment maîtrisés, donc répétés, pour permettre un encadrement autonome sans danger. Un cycle et un stage, chacun de dix heures minimum de pratique effective pour les élèves, sont à programmer sur un ou deux ans.

### La situation de référence

L'élève choisit un parcours parmi plusieurs, de longueur ou de durée différentes, mais de difficulté sensiblement identique. On met en évidence une bonne gestion de ses ressources, la continuité de son engagement, seul ou à plusieurs, son utilisation du matériel, son attention vis-à-vis de sa propre sécurité et de celle d'autrui.

### Évaluation

L'enseignant commente le plus souvent possible l'activité de chacun des élèves de sa classe. Cette présence pédagogique et affective favorise le maintien de leur engagement personnel et du plaisir qu'ils éprouvent à réaliser et à réussir.

Ils ont besoin pour cela de repères et d'indices immédiatement perceptibles : indices chiffrés (précisions sur le parcours, temps mis ou vitesse atteinte pour réaliser le parcours, nombre d'actions) ou observables (trajectoires, qualité des actions, actions motrices spécifiques).

### Contribution à la maîtrise de la langue

La pratique des APPN nécessite l'acquisition et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique précis, que l'élève devra maîtriser particulièrement pour assurer sa sécurité et celle des autres. Les APPN, qui sollicitent l'affectivité, donnent fortement envie aux élèves de raconter leurs aventures vécues, de communiquer leur plaisir de réussir, de décrire ce qu'ils ont fait et ce qu'ont fait les autres. Elles favorisent ainsi l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de la langue.

### **Éducation à la citoyenneté**

La pratique des APPN met l'élève de SEGPA en situation constante de responsabilité : vis-à-vis du matériel (entretien, rangement), vis-à-vis de soi et des autres (sécurité active et passive, persévérance dans l'engagement, gestion économique de ses ressources et de celles de son groupe).

Ces activités se prêtent bien à des actions éducatives interdisciplinaires, en offrant notamment des occasions d'organiser, à l'extérieur du collège et en contact avec un milieu naturel, des périodes de vie en communauté (sorties ou stages en centres d'accueil ou sous la tente). Le bénéfice qui en résulte pour l'éducation à la citoyenneté est souvent plus important que les progrès techniques accomplis par les élèves dans les activités pratiquées.

# ANGLAIS

---

*Au même titre que les autres élèves du collège, les collégiens de SEGPA doivent bénéficier de l'enseignement d'une langue vivante. Le document d'accompagnement qui est ici proposé concerne l'anglais, même si rien n'interdit d'envisager l'apprentissage d'une autre langue. Cet enseignement est mis en œuvre dans le cadre de la grille horaire de la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996. Il s'inscrit dans les minimums et les maximums de l'horaire français, histoire-géographie et langue vivante.*

*Selon les situations, chaque enseignant identifie au sein des programmes du collège les savoirs et les savoir-faire essentiels que doivent et peuvent acquérir les élèves. On ne doit pas perdre de vue que l'apprentissage d'une langue vivante repose sur un enseignement d'une densité et d'une fréquence suffisantes ; à ce propos, il est avéré qu'une organisation comportant plusieurs séquences hebdomadaires de courte durée est la plus efficace.*

## I. Objectifs

Par ses objectifs linguistiques et culturels, l'enseignement des langues au collège contribue, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

En SEGPA, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, le plus généralement l'anglais, sensibilise les élèves aux différences culturelles, développe la communication, participe à la construction d'une méthodologie et contribue à enrichir la culture. L'enseignement de l'anglais permet en particulier les acquisitions langagières indispensables à une poursuite d'études vers une qualification de niveau V.

### La communication

L'objectif de communication est prioritaire. Il vise à développer les compétences de l'élève dans les domaines de la compréhension et de l'expression orales et écrites. L'élève est entraîné à comprendre et à s'exprimer, de manière cohérente et intelligible, dans des situations simples de la vie courante. L'accent est mis essentiellement sur la pratique orale sans pour autant négliger totalement ou retarder l'introduction de l'écrit, ne serait-ce que pour fixer la graphie. On aide ainsi à la mémorisation, indispensable pour tout apprentissage d'une langue vivante.

L'enseignant insiste sur les notions et fonctions qui permettent de parler de :

- l'individu, sa description (corps, âge, taille, vêtements, accessoires...) ;
- son environnement animé (les personnes, les occupations, les animaux...) et inanimé (climat, pays, villes, habitat, mobilier, environnement urbain et rural...) ;
- les activités à la maison, à l'école, les fêtes, les loisirs, les jeux, les sports... ;
- les déplacements et les voyages... ;
- l'appréciation et les réactions affectives de l'élève ;
- éventuellement, quelques éléments pris dans les domaines technologiques et professionnels auxquels l'élève est sensibilisé dans le cadre de sa formation.

Dans la mesure du possible, on prend appui sur des documents authentiques, c'est-à-dire non réécrits à des fins didactiques (programmes de télévision, courtes bandes dessinées, descriptions ou récit simples...). Le professeur veille à ce que le document soit accessible et ne contienne pas une accumulation de difficultés. En fonction des possibilités des élèves, l'enseignant fait la part de ce qu'il estime relever des éléments de programme à reconnaître et de ceux à maîtriser.

### La culture

À travers la pratique de la langue et à partir de supports variés, il s'agira de faire prendre conscience à l'élève des réalités les plus immédiates de la civilisation des pays anglophones : usages, mode de vie, notions élémentaires de géographie, d'histoire, d'économie..., de façon à développer la tolérance et le sens du relatif ; la langue vivante contribue ainsi à la formation du citoyen.

## II. Stratégies et activités

Les élèves scolarisés en SEGPA présentent des difficultés très diverses. L'enseignant doit prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe et veiller à mettre en place une pédagogie centrée sur l'élève, ses besoins et ses potentiels. Il doit faire varier le plus possible les conditions d'apprentissage en faisant travailler les élèves tantôt en classe entière, tantôt en petits groupes, voire parfois individuellement. Il est en effet indispensable d'avoir recours à des stratégies diversifiées, stimulantes. On fera en sorte d'aborder des thèmes qui correspondent aux goûts de jeunes différents par l'origine, la culture, les besoins et parfois l'âge. Un schéma répétitif de cours fondé sur le seul manuel ne saurait convenir ; cela implique des conditions de fonctionnement appropriées permettant aux enseignants de disposer de l'éventail des outils utilisables dans la classe de langue (magnétophone, rétroprojecteur, magnétoscope...).

Comme dans tout enseignement, il importe d'aider l'élève à apprendre à apprendre et à devenir progressivement plus autonome dans ses apprentissages. Ainsi le professeur l'amène-t-il à se situer par rapport aux objectifs des programmes, à apprécier ses propres progrès et à acquérir une certaine maîtrise des différents outils qui sont à sa disposition.

Il entraîne en particulier l'élève à développer sa capacité d'écoute et de concentration, à se repérer dans l'espace et dans le temps, à classer et mémoriser les éléments clés d'un message oral ou écrit, à acquérir une démarche de travail organisée. Il l'encourage à recourir à des stratégies de substitution lorsqu'il ne dispose pas du lexique approprié et sollicite une aide. En tout état de cause, les objectifs d'une séance doivent être fixés et appréciés en fonction de ce qui peut effectivement être demandé aux élèves. Une collaboration avec l'instituteur de la classe sera dans tout ce domaine très bénéfique.

D'une façon générale, le travail d'équipe en collaboration avec les autres disciplines est privilégié pour faire émerger et développer des compétences transversales. Dans le même esprit, il est très important que l'enseignant puisse prendre part à des réunions de synthèse et de coordination avec les autres enseignants de SEGPA de façon à compléter sa connaissance des élèves et à mieux être en mesure de résoudre les difficultés qu'il pourrait rencontrer.

Les activités doivent permettre une participation orale qui favorise la mise en place des éléments récurrents de phonologie (chansons, poèmes, outils audiovisuels, jeux de rôle, rythmes, bingo, loto... ) et une manipulation intensive de la part des élèves (fabrication d'objets, *flashcards*, découpages, marionnettes, sketches, mimes...). On veille également à

un rebrassage constant des notions étudiées présentées dans des situations d'emploi différentes. On se garde de toute ambition lexicale et grammaticale excessive.

Les activités d'échange sont encouragées (correspondance avec d'autres classes, avec des jeunes anglophones, appariements, voyages...).

Enfin, si un travail personnel à la maison est demandé à l'élève, il doit rester réalisable et être fixé en accord avec l'équipe pédagogique.

Pour atteindre pleinement leurs objectifs, ces activités doivent impérativement être associées à une pédagogie de l'encouragement ; on aura d'ailleurs intérêt en 6<sup>e</sup> à prendre en compte la situation privilégiée de la langue vivante, domaine dans lequel les élèves n'ont en général pas été en difficulté à l'école primaire et dans lequel ils peuvent se sentir en position de réussite. De façon générale, cela implique :

- de communiquer aux élèves les objectifs de l'année et de la séance ainsi que des critères retenus pour leur évaluation ;
- de connaître leurs besoins, leurs difficultés, leurs manques et leurs acquis ;
- de prendre en compte et d'exploiter les réactions des élèves pour susciter et encourager la prise d'initiatives ;
- d'apporter des aides individualisées et différenciées.

### III. L'évaluation

Elle doit se situer dans un contexte stimulant.

En début de cycle ou d'année, elle sert à établir un diagnostic (en particulier pour assurer une continuité avec l'école) ; en fin de cycle ou d'année, elle permet d'apprécier les progrès accomplis.

Régulièrement, au cours de chaque séance, les élèves prennent conscience de la qualité du travail effectué dans les divers domaines (cela peut varier de la qualité de la simple copie faite sur le cahier à la formulation correcte d'une réponse, à la participation au cours, etc.). On ne perdra pas de vue que l'évaluation a aussi pour objectif de permettre à l'enseignant de réguler ses objectifs et de dynamiser l'apprentissage des élèves.

Les documents proposés ici le sont chacun pour un niveau de classe ; ils n'ont qu'une valeur indicative.

Il est clair que ces activités et les thèmes à propos desquels elles sont construites doivent être adaptés au public concerné, en tenant compte de ses acquis antérieurs et de ses motivations, éventuellement en fonction des CAP envisagés. Ainsi la séquence *British Food* est proposée en relation directe avec la formation ETC (Employé technique de collectivité).

## Fiche pédagogique 6<sup>e</sup>

# The British Isles

***L'objectif de cette séquence est culturel. Il procède également de l'éducation à la citoyenneté. Il est souhaitable de traiter le sujet dès le premier trimestre, en liaison avec l'instituteur de la classe.***

### Première séance

Cette séance se propose d'apprendre aux enfants les noms des différents pays composant les îles Britanniques.

*Prérequis* : les quatre points cardinaux en français, les couleurs en anglais.

*Matériel nécessaire* : carte murale, photocopies de la carte muette, et si possible rétroprojecteur et transparents des îles Britanniques et de chacun des pays qui les composent.

1. Réactivation de la connaissance des couleurs à partir de ce qui entoure les enfants dans la classe.

2. Sur le transparent et sur les photocopies distribuées aux élèves, la rose des vents est dessinée, le nord-ouest de la France apparaît, chaque capitale est représentée par un point.

On peut alors procéder selon les étapes suivantes :

*La rose des vents* : la légende, *North, East, South, West*.

*Les pays* :

- vérifier que les élèves reconnaissent la France ;
- leur en faire déduire où se trouve l'Angleterre ;
- pour chacun des autres pays, donner des pistes (suivant l'actualité, un match de football ou de rugby, la famille royale, les kilts...).

Le professeur écrit le nom des cinq pays de la même couleur sur le transparent. Les élèves les répètent puis les notent sur leur carte.

*Les capitales* : mêmes remarques que précédemment mais les noms des capitales sont écrits dans une couleur différente.

Puis introduire *London is the capital of England* et faire pratiquer ce modèle pour les autres capitales.

*Les mers et les océans* : reporter leurs noms sur la carte à l'aide d'une troisième couleur.

3. Travail à la maison. Demander aux élèves de colorier les mers et les différents pays selon un code qui sera donné (les mers en bleu, l'Angleterre en rose, l'Écosse en violet, le Pays de Galles en jaune, l'Irlande du Nord en vert clair et la république d'Irlande en vert foncé).

Ce travail permet d'évaluer les acquis de la séance.

### Deuxième séance

Cette séance se propose d'initier les élèves aux drapeaux du Royaume-Uni.

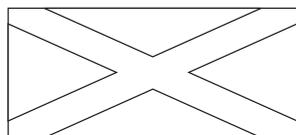
*Matériel nécessaire* : transparents des trois drapeaux composant le drapeau britannique.

1. La vérification des connaissances acquises est l'occasion d'apprendre quels pays composent la Grande-Bretagne et le Royaume-Uni. Ce travail est facilité par la superposition des différents transparents.

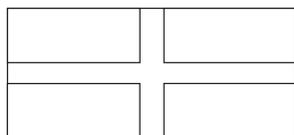
2. Travail en commun. Exercice.

*The Union Jack*

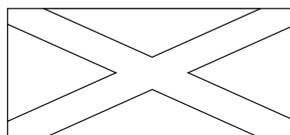
a. Colour the flags



*The cross of St George  
the patron saint of England*



*The cross of St Andrew  
the patron saint of Scotland*



*The cross of St Patrick  
the patron saint of Ireland*

b. Draw and colour the Union Jack ; it is composed of those three crosses.



Le professeur lit les consignes et les définitions, les explique. Puis il passe à un travail individuel de coloriage.

3. En superposant les transparents au rétroprojecteur, les élèves peuvent comprendre que ce drapeau est britannique (et non anglais).

4. Un travail sur les emblèmes de chacun des pays peut également être fait.

5. Travail à la maison. Sur la carte, leur faire dessiner l’emblème correspondant aux quatre pays.

**Troisième séance**

à partir des drapeaux et des emblèmes des pays britanniques, cette séance se propose d’évaluer et de rebrasser les acquis et d’initier les élèves aux adjectifs de nationalité.

Matériel nécessaire : *flashcards*.

1. Donner aux élèves un tableau récapitulatif à compléter.

COUNTRY	CAPITAL	SAINT	EMBLEM	NATIONALITY
				<b>Welsh</b>
				<b>Scottish</b>
				<b>Irish</b>

## Anglais

2. À partir de photos, dont certaines peuvent être apportées par les élèves, concernant des chanteurs, des sportifs, des personnalités diverses, le professeur fait manipuler les adjectifs de nationalité.

3. Pour faciliter le questionnement entre élèves, prévoir des *flashcards* portant au recto la photo et le nom de la personne célèbre et au verso le drapeau ou l’emblème.

4. Mots cachés (repérage, identification).

À partir de grilles de lettres, il s’agit de repérer et d’identifier les mots cachés.

Les élèves doivent trouver, par exemple :

- le nom des quatre pays faisant partie du Royaume-Uni ;
- le nom des quatre capitales correspondantes.

5. Travail à la maison. Mots mêlés fabriqués par le professeur et où il dissimule une partie du vocabulaire étudié.

Fiche pédagogique 5<sup>e</sup>**Animals**

Proposition d'une séquence s'articulant autour du thème des animaux pouvant facilement se prêter à un travail en collaboration avec le maître de la classe qui pourrait reprendre ce thème dans plusieurs disciplines, par exemple :

- en français : travail autour du même champ lexical et production par les élèves d'une poésie sur un animal ;
- en éducation civique : réflexion sur les devoirs des propriétaires d'animaux et le problème des animaux abandonnés. Présentation du rôle de la SPA en France. Travail sur la symbolique des animaux figurant sur les drapeaux et les emblèmes ;
- en arts plastiques : réalisation d'un dessin ou d'une peinture d'un animal ;
- en biologie : travail intégré à une séquence sur l'environnement et traitant des dégradations causées par les animaux ou travail sur la chaîne alimentaire.

**Objectif terminal**

Amener les élèves à produire une poésie accompagnée d'un dessin de leur animal domestique ou d'un animal qu'ils aimeraient avoir dans le but de l'envoyer au magazine *Animal action* pour qu'elle soit publiée dans les pages intitulées « Fame at last ».

Références du magazine : magazine publié par la RSPCA (Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals), distribué par COMAG Magazine Marketing, Tavistock Road, West Drayton, Middlesex UP7 7QE. Tel: (01895) 444055.

**Objectifs de communication***Fonction*

Échange d'informations :

- donner et demander des informations sur des animaux ;
- parler de ce qu'on a et de ce qu'on n'a pas.

Expression de goûts et de réactions personnelles :

- parler des goûts de quelqu'un, de ce qu'il aime et de ce qu'il n'aime pas.

*Structures*

*It's black. It's got big ears and a long tail. It hasn't got blue eyes.*

*I have got a rabbit. He has got a horse. Have you got a fish?*

*It likes cheese. They hate grass.*

*Lexique* (modulable en fonction des acquis)

- huit noms d'animaux (*rabbit, cat, dog, horse, hamster, fish, bird, mouse*) ;
- huit noms d'aliments (*cheese, meat, ham, sausages, grains, bread, carrots, salad*) ;
- sept parties du corps (*eye, head, leg, mouth, nose, ear, tail*) ;
- six adjectifs de couleurs ;
- quatre adjectifs indiquant la taille (*big, small, long, short*).

*Grammaire* : questions fermées et ouvertes.

### Phonologie

Intonation dans les questions fermées et ouvertes.

### Matériel nécessaire

Magnétophone à cassette, rétroprojecteur et transparents, *flashcards*, jeux de cartes.

La durée de chaque séance est d'environ 50 minutes réparties en différentes phases de 10 à 15 minutes à adapter en fonction de la réaction des élèves.

## Travail dans la classe

### Première séance

*Phase 1.* Introduction de huit noms d'animaux. Travail oral en classe entière, mené à partir soit de dessins projetés au rétroprojecteur soit de *flashcards*.

Le professeur donne le nom d'un animal :

*This is a cat*

puis le fait répéter par les élèves collectivement et individuellement.

*Phase 2.* Le professeur distribue à chaque élève une carte représentant un animal et passe à une phase de questions-réponses entre le professeur et les élèves puis entre élèves.

Productions attendues :

*Have you got a dog? Yes, I have / No, I haven't.*

*What animal have you got? I've got a ...*

Au niveau de la phonologie, l'accent est mis sur l'intonation descendante dans les phrases interrogatives et déclaratives et sur l'intonation montante dans les questions fermées.

*Phase 3.* Passage à l'écrit à travers différents types d'activités au choix :

1. Mise en œuvre d'un jeu de loto, *Bingo*, avec les huit noms d'animaux travaillés dans les phases précédentes. Par exemple :

*rabbit, cat, dog, horse, hamster, fish, bird, mouse.*

Chaque élève se construit une grille de quatre cases et écrit, dans chacune, le nom d'un animal au choix. Le professeur ou un élève donne le nom d'un animal et les élèves, s'ils ont cet animal, cochent sur leur grille la case correspondante. Le premier à avoir coché toutes ses cases l'emporte.

2. *Memory game* : associer dessin et mot écrit en retrouvant, parmi des cartes faces cachées, les bonnes paires.

## Commentaire pédagogique

Les noms de ces animaux ont sans doute déjà été étudiés en 6<sup>e</sup> mais ils doivent être réactivés en début de séquence pour mettre les élèves en position de réussite. Il est d'ailleurs possible que certains de ces noms soient donnés spontanément par les élèves.

À l'occasion de cette deuxième phase, le professeur amène les élèves à reconnaître puis à produire des questions fermées et ouvertes à la 1<sup>re</sup> et à la 2<sup>e</sup> personne puis à la 3<sup>e</sup> personne du singulier.

Au cours de cette phase orale, quelques élèves viennent écrire au tableau des structures-clés qui sont ensuite notées dans le cahier. Il est important d'alterner, au cours de la séance, les phases orales et écrites pour ménager des temps de pause. Lors de la prise de notes, le professeur en profite pour vérifier les cahiers et féliciter les élèves dont les cahiers sont bien tenus et bien illustrés.

Le passage par le jeu favorisant l'émulation entre élèves et la mémorisation, le professeur doit avoir recours à des activités ludiques aussi souvent que possible tout en ayant à chaque fois un objectif d'apprentissage très précis.

Chacune de ces activités met en œuvre des savoir-faire différents. Elles peuvent donc être proposées aux élèves en fonction de leurs compétences, ce qui permet de faire un peu de pédagogie différenciée. On peut aussi envisager de laisser aux élèves le choix, ce qui est toujours un facteur important de motivation.

Activité 3 : grille de mots à caser. Cette grille a le même aspect qu'une grille de mots croisés, à la différence que les élèves doivent la remplir en fonction de la longueur des mots et non pas

3. Mots mêlés ou mots à insérer dans une grille de mots à caser.
4. Lettres manquantes ou dans le désordre.
5. Dessins à légender, etc.

*Phase 4.* Le professeur choisit :

- soit de faire travailler une chanson authentique sur les animaux ;
  - soit de consacrer la fin de la séance à un temps de remise en mémoire du contenu de la séance et d'explicitation du travail à réaliser à la maison.
- Comme travail écrit, le professeur choisit des activités en fonction de sa classe et des élèves qui la composent. Il peut, par exemple, demander aux élèves de faire, au choix, un jeu du type des activités 3, 4 ou 5 de la phase 3. Pour les élèves les plus en difficulté, il est toujours possible de leur demander d'illustrer leur cahier ou de dessiner et de colorier leur animal préféré, ce qui peut servir de support à la phase de réactivation de la deuxième séance.

### Deuxième séance

*Phase de réactivation.* Phase orale menée à partir des animaux dessinés et coloriés par les élèves dans leur cahier.

Productions attendues :

*I've got a cat. My cat is black. My cat is (very) beautiful !*

*Phase 2.* Introduction du lexique de la description (parties du corps et adjectifs).

Phase orale en classe entière menée à partir de caricatures d'animaux projetées au rétroprojecteur ou affichées au tableau sur de grands cartons.

*Phase 3.* Travail de compréhension orale.

Ce travail peut être mis en œuvre de différentes façons :

1. Le professeur décrit trois animaux. Pour chaque description, les élèves doivent trouver de quel animal il s'agit en choisissant parmi trois animaux.
2. Le professeur décrit trois animaux. Les élèves doivent compléter des dessins d'après les indications données par le professeur.
3. Les élèves doivent cocher, dans une grille, les informations correspondant aux trois animaux décrits par le professeur à l'oral.

La mise en commun est l'occasion de mettre noir sur blanc, dans le cahier, les items nouveaux et ainsi de constituer une fiche d'aide sur laquelle les élèves peuvent s'appuyer pour mettre en œuvre la phase suivante.

à partir d'une définition. C'est donc une activité plus simple qui fait appel à des capacités d'observation, de logique et d'imitation.

Il est important de ménager des temps de pause à la fin de chaque séance pour favoriser la mémorisation. Pour les activités sur le lexique, on veille à mobiliser différents canaux tels que l'oreille, la phonation et la gestuelle en mettant en œuvre différentes activités :

- des activités de classification (par l'alphabet, par le son, par la taille, etc.) et on en profite également pour mettre à jour le lexique du cahier en lui ajoutant une rubrique *Animals* ;
- des activités de mime ou des activités sur l'orthographe des mots nouveaux.

Par exemple : un élève épelle ou écrit dans l'espace le nom d'un animal. Les autres doivent deviner de quel animal il s'agit.

Il est important de mettre en valeur le travail effectué à la maison et de s'en servir le plus souvent possible comme support des activités mises en œuvre en classe. Le professeur amène les élèves à décrire leur propre animal ou leur animal imaginaire, puis à décrire celui de leur camarade.

Dans cette phase d'introduction, le professeur commence par décrire un ou deux animaux pour introduire l'ensemble du lexique en veillant à bien faire répéter chaque structure illustrant le vocabulaire nouveau.

Avant de passer à une phase de production, il est important de s'assurer de la compréhension par les élèves des nouveaux items. Les activités de vérification de la compréhension sont variées. C'est le professeur, en fonction des savoir-faire qu'il veut travailler, qui choisit l'activité la mieux adaptée à sa classe.

Lors de cette phase de compréhension et notamment s'il choisit de mettre en œuvre l'activité 2, le professeur peut demander à un ou plusieurs élèves de réaliser le travail sur transparent et ainsi procéder à la mise en commun à partir des dessins effectués par les élèves. Toute erreur d'interprétation donne alors lieu à une activité orale intense au cours de laquelle les élèves sont amenés à exprimer leur accord ou leur désaccord et, en conséquence, à produire des énoncés négatifs.

*Phase 4.* Travail de production orale.

Deux types d'activités possibles :

1. Activité de mémorisation. Les élèves observent une caricature pendant 1 à 2 minutes et doivent ensuite la décrire.

2. Plusieurs caricatures sont affichées au tableau. Un élève en décrit une au choix, les membres de son équipe doivent deviner de laquelle il s'agit.

3. Travail oral en binômes. Les élèves disposent tous d'une fiche sur laquelle sont dessinées dix caricatures différentes. Chaque élève du binôme en choisit une au hasard, puis chacun à son tour doit, à l'aide de questions fermées, et en procédant par élimination, deviner quelle caricature son partenaire a choisie.

*Phase 5.* Temps de remise en mémoire du contenu de la séance ou travail sur la chanson utilisée lors de la première séance.

Explicitation du travail à réaliser à la maison. Production écrite à partir d'amorces. Les élèves doivent décrire d'une phrase cinq ou six caricatures. Dans les premières phrases, les élèves n'ont que deux ou trois mots à compléter, puis ils sont amenés progressivement, et par imitation, à rédiger deux ou trois phrases complètes.

### **Troisième séance**

*Phase de réactivation* mise en œuvre à partir du travail effectué à la maison. Réactivation des structures et du lexique utilisés lors de la deuxième séance et réactivation de la structure avec *like* à partir des caricatures dessinées par les élèves, grâce aux questions du professeur : *Do you like her dog ? Why or Why not ?*

*Phase 2.* Introduction et utilisation du nom des aliments au rétroprojecteur ou sur des *flash-cards*. Le professeur nomme chaque nouvel item et le fait ensuite répéter par les élèves.

Un fois cette phase d'introduction effectuée, le professeur présente un animal associé à des aliments qu'il aime ou qu'il n'aime pas.

*Phase 3.* Deux possibilités :

1. Travail en classe entière. Chaque élève reçoit une carte représentant un animal et deux ou trois cartes représentant des aliments. Un élève donne le nom de l'animal qu'il a :

*I've got a bird*

Utilisation des structures et du vocabulaire nouveau par les élèves.

Dans cette phase de production orale, le professeur passe à des activités plus ludiques pour favoriser la prise de parole des élèves et rendre les activités plus communicatives.

Cette troisième activité reprend les principes d'un jeu bien connu : « Qui est-ce ? »

Support pour le travail à la maison : le professeur distribue une fiche avec quatre ou cinq caricatures d'animaux et un espace où chaque élève doit dessiner une caricature de son choix.

Pour que les activités proposées aient du sens pour les élèves, il est nécessaire qu'elles s'enchaînent avec un maximum de cohérence. C'est aussi un des moyens de les initier à la logique et à la pertinence que doit avoir toute activité. On passe donc tout naturellement de la description de leur caricature à un commentaire appréciatif de chaque caricature, puis à un travail sur les goûts alimentaires de chaque animal.

Il est important de dépasser très rapidement le stade du mot isolé pour faire produire le plus souvent possible des phrases complètes. Ainsi une fois les noms d'aliments introduits, le professeur amène les élèves à produire des phrases sur les goûts alimentaires des animaux en associant un animal à un voire plusieurs aliments.

et montre les cartes des aliments qu'il a reçues. Les autres le questionnent pour savoir ce que son animal aime ou n'aime pas.

2. Travail en binômes. Chaque élève du binôme reçoit une fiche avec quatre animaux. Pour deux d'entre-eux, il sait s'ils aiment ou non quatre aliments. Il doit interroger son partenaire pour connaître les goûts alimentaires des deux autres animaux puis répondre aux questions de son camarade.

*Phase 4.* Temps de remise en mémoire du contenu de la séance ou travail sur la chanson utilisée lors des séances précédentes.

Explicitation du travail à réaliser à la maison.

Phrases à produire à partir de dessins présentés en deux colonnes : une première colonne avec des animaux, une deuxième colonne avec des aliments barrés ou non. Les élèves relient un animal à un aliment et rédigent une phrase de commentaire à partir d'un ou deux exemples.

#### Quatrième séance

Phase de réactivation mise en œuvre à partir du travail effectué à la maison.

Objectif principal de la séance : rédaction d'un court poème sur un animal de leur choix.

Avant de demander aux élèves de rédiger à l'aide de leurs notes, le professeur présente aux élèves des productions (dessins et poèmes donnés dans le désordre) extraites du magazine *Animal action* et demande aux élèves d'associer poème et dessin correspondant. À l'issue de ce travail, le professeur explicite, à la demande, certains des termes utilisés puis les élèves passent à la phase de rédaction qui peut se limiter pour certains d'entre eux à une phase d'imitation.

Le travail en binômes est très motivant pour les élèves et très productif quand il est extrêmement bien cadré. C'est aussi l'occasion, pour chaque élève, de s'exprimer plus librement. La mise en commun permet au professeur de vérifier la justesse des renseignements obtenus.

Afin de faciliter la tâche des élèves, le professeur présente d'abord quelques travaux extraits de *Animal action* pour permettre aux élèves de se faire une représentation du travail attendu.

Cette brève activité de compréhension écrite facilite la tâche de production des élèves et leur montre qu'ils sont tout à fait capables de prélever quelques indices pertinents pour comprendre globalement une production écrite authentique. Avant de commencer leur production, les élèves doivent choisir les expressions-clés qui leur permettent de rédiger leur production écrite et d'effectuer leur dessin dans le cadre d'une activité plastique encadrée par le maître de la classe.

#### Cinquième séance

En fonction du degré de motivation des élèves, le professeur peut consacrer une séance en français à la RSPCA et à la place des animaux dans les emblèmes des pays anglophones.

À l'issue de cette séquence, les travaux des élèves sont affichés dans la classe ou, mieux, envoyés à *Animal action* en vue d'être publiés dans les pages « *Fame at last* ».

À l'occasion de cette production écrite, on peut demander aux élèves d'utiliser un traitement de texte sous la responsabilité du maître de la classe.

Les travaux ainsi réalisés permettent au professeur de procéder à une première évaluation avant de passer à une forme d'évaluation plus classique.

Pour que chaque élève puisse se préparer efficacement à l'évaluation de fin de séquence, le professeur constitue avec les élèves une fiche-bilan (voir fiche d'évaluation n°1). Les phrases en gras sont des exemples de phrases-types à faire produire par les élèves de tous les objectifs de communication mis en œuvre au cours de la séquence et sur lesquels porte l'évaluation. Une fois cette fiche élaborée en commun, il est très formateur pour les élèves de leur demander d'imaginer, à partir des exercices faits au cours de la séquence en classe et hors classe, un

## Anglais

exercice d'évaluation. Ce travail peut être mis en œuvre par groupes, chaque groupe présentant son exercice sur transparent et expliquant ce qu'il a cherché à évaluer. À l'issue de cette mise en commun, le professeur choisit, sans le nommer, un des exercices pour l'intégrer à son évaluation (voir fiche d'évaluation n°2).

## Fiche d'évaluation n°1

### Je suis prêt(e) pour mon évaluation si...

#### Communication

- Je sais demander à quelqu'un ce qu'il a et dire ce que j'ai :  
Ex. : **What animal have you got ? I've got a dog.**
- Je sais donner et demander des informations sur des animaux :  
Ex. : **What colour is your dog ? It's black.**  
**My cat has got big ears and a long tail. She hasn't got blue eyes.**
- Je sais demander et dire si j'aime un animal :  
Ex. : **Do you like this horse ? Yes, I do / No, I don't.**  
**I like this bird but I don't like this fish.**
- Je sais demander et dire ce qu'un animal aime manger ou ce qu'il n'aime pas :  
Ex. : **What does your rabbit like ? It likes carrots and salad. It doesn't like sausages.**

#### Grammar

- Je connais la conjugaison de *Have got* au singulier :

Forme affirmative	Forme interrogative	Forme négative
<b>I have got a dog.</b>		
<b>You . . . . .</b>		
<b>She/he/it . . . . .</b>		

- Je connais les formes contractées de *Have got* :

*I have got* ⇔ *I have not got* ⇔  
*He has got* ⇔ *He has not got* ⇔

- Je sais construire une réponse courte :

*Have you got a hamster ? Yes, ..... / No, .....*  
*Has it got blue eyes ? Yes, ..... / No, .....*

- Je connais la conjugaison de *like* au singulier :

Forme affirmative	Forme interrogative	Forme négative
<b>I like my cat.</b>		
<b>You . . . . .</b>		
<b>She/he/it likes</b>		

- Je sais construire une réponse courte :

*Do you like this hamster ? Yes, ..... / No, .....*  
*Does it like meat ? Yes, ..... / No, .....*

**Vocabulary**

1. Je connais ces huit noms d'animaux :

*rabbit*, .....

2. Je connais ces huit noms d'aliments :

*cheese, meat, ham*, .....

3. Je connais ces sept parties du corps :

*eye, head*, .....

4. Je connais les six couleurs suivantes :

*white, black*, .....

5. Je connais les quatre adjectifs suivants :

.....

Fiche d'évaluation n°2 / 5<sup>e</sup>

## Visiting an RSPCA Centre

## Name :

Tu visites un centre d'accueil pour animaux de la RSPCA.

**I. Écoute la description que le responsable de ce centre te fait d'un de ses animaux et coche les renseignements correspondants :**

1. His favourite animal is :

*a cat*                       *a hamster*                       *a dog*

2. His favourite animal is :

*9 years old*                       *6 years old*                       *7 years old*

3. His favourite animal is :

*white and black*                       *brown and grey*                       *black and brown*

4. He's got :

*long ears and a small nose*                       *small ears and a long nose*   
*long ears and a long nose*

5. He likes :

*meat and bread*                       *cheese and biscuits*                       *meat and cheese*

6. He doesn't like :

*meat*                       *biscuits*                       *cheese*

Compétence évaluée : répondre à un questionnaire de type QCM portant sur un texte oral.

Acquis :	5 ou 6 items	<b>A</b>
ECA :	2 à 4 items	<b>ECA</b>
NA :	0 ou 1 item	<b>NA</b>

**Texte de la compréhension orale :**

*My favourite animal is a dog. He is seven years old and very beautiful. He is black and brown. He's got long ears, a small nose and a very big tail. He likes meat and cheese but he doesn't like biscuits.*

**Déroulement :**

- 1<sup>re</sup> lecture en continu
- 2<sup>e</sup> lecture fractionnée
- 3<sup>e</sup> lecture en continu

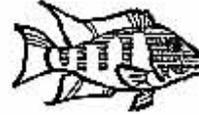
**II. Voici quatre animaux qui habitent le centre que tu visites.  
Complète leur nom sous chaque dessin :**



a b \_ \_ d



a \_ o \_ se



a f i \_ \_



a ha \_ \_ ter

Compétence évaluée : orthographier correctement des mots (2 items par mot).

Acquis : 6 à 8 items

**A**

ECA : 3 à 5 items

**ECA**

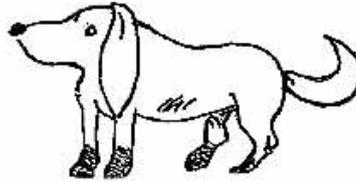
NA : 0 à 2 items

**NA**

Name :

Visiting an RSPCA Centre

**III. Complète la description de l'animal ci-dessous  
à l'aide des mots suivants :**



doesn't      legs      bread

dog            long            nose

eyes          likes          beautiful

This ..... has got black ....., ..... ears and a very big .....

His ..... are ..... and white. He is very .....

He ..... potatoes and salad but he ..... like .....

Compétence évaluée : compléter des phrases avec des éléments donnés dans le désordre.

Acquis : 8 à 10 items

**A**

ECA : 3 à 7 items

**ECA**

NA : 0 à 2 items

**NA**

**IV. Indique ce que ces 3 animaux aiment ou n'aiment pas :**



1. This .....

2. This .....

3. This .....

Compétence évaluée : s'exprimer à l'écrit en fonction d'une situation donnée.

Acquis : 6 à 8 items

**A**

ECA : 3 à 5 items

**ECA**

NA : 0 à 2 items

**NA**

**V. Dessine l'animal décrit ci-dessous :**

*This cat is very big. She has got long legs, a small nose and very big ears. Her tail is very long. She is grey and her eyes are blue.*

Compétence évaluée : exécuter un dessin en fonction de consignes écrites.

Acquis : 6 à 8 items

**A**

ECA : 3 à 5 items

**ECA**

NA : 0 à 2 items

**NA**

## Écriture d'un conte à partir d'un livre d'images

### Pourquoi un conte ?

Le conte permet de satisfaire le goût de l'élève pour le merveilleux et de travailler sur le récit.

Il répond à une fonction culturelle, psychopédagogique et linguistique et participe à la socialisation et à l'épanouissement de l'enfant.

### Quel conte ?

Le support de départ est un livre d'images.

À partir de ce document, l'enseignant construit son projet d'écriture sur une année à raison d'une heure par semaine.

### Matériel nécessaire

Au professeur :

- livre d'images ;
- rétroprojecteur, tableau de feutre ou tableau aimanté ;
- prévoir une réserve de matériel dans la salle (stylos, gommes, crayons à papier, crayons de couleurs).

À l'élève :

- un cahier classeur ou un cahier cristal ;
- crayons de couleurs.

### Démarche pédagogique

Objectif général du projet : création d'un conte en anglais.

Objectif linguistique : raconter une histoire au passé et/ou au présent (reconnaissance et appropriation progressives).

L'objectif général est de tirer parti de l'iconographie pour susciter la démarche de création narrative et le travail linguistique.

Il doit ainsi permettre de mettre en œuvre les quatre compétences : compréhension orale (CO) et écrite (CE), production orale (EO) et écrite (EE).

### Exemple de mise en œuvre d'une séance

- Lecture à haute voix de ce qui a été rédigé lors de la séance précédente ;
- analyse de l'image à partir de questions simples portant sur l'explicite et/ou l'implicite ;
- apport et/ou rebrassage du vocabulaire utile en situation de besoin : le conte s'y prête particulièrement et facilite, par la récurrence du vocabulaire, la mémorisation ;
- écriture du texte correspondant à l'image : le professeur consigne au tableau le texte élaboré en commun avec les élèves ;
- lecture collective et individuelle du texte : on insiste tout particulièrement sur la phonologie, l'intonation, l'accentuation, le rythme...;
- copie active du texte, sous l'image : l'enseignant laisse le texte au tableau, certains mots ont été effacés. Les élèves écrivent tous en même temps, en épelant les mots manquants ;
- classement des mots par champs lexicaux et sémantiques sous forme de tableau : le professeur peut utiliser le rétroprojecteur, les élèves travaillent sur leur cahier. Il est possible

de faire ce travail en collaboration avec l'instituteur ou l'institutrice car la nature des mots pose problème aux élèves ;

– en fin de séance, coloriage du dessin correspondant au texte. Pendant cette phase, l'enseignant se déplace dans la classe pour faire lire le texte (à mi-voix) à chaque élève. Il corrige également les éventuelles erreurs d'orthographe et vérifie enfin l'adéquation du coloriage et du texte.

## Évaluation

Une évaluation orale systématique est faite lors de chaque séance.

EO : les élèves sont sollicités en début de séance (ils lisent le texte de la page précédente ou le récitent par cœur) et tout au long de la séance.

CO : les élèves doivent comprendre les questions posées par le professeur sur la nouvelle image.

Une évaluation de l'écrit peut se faire mensuellement :

– On leur demande progressivement de savoir écrire (sur quatre contrôles écrits) le titre du conte.

Exemples : *Jack --- --- beanstalk*  
*J--k --- --- b-----k*  
*J--- ---- --- b-----*

puis le titre en entier : *Jack and the beanstalk.*

– On leur prépare des mots croisés ou des mots mêlés dans lesquels apparaissent les mots récurrents.

– Très progressivement, on peut amener les élèves à écrire une légende individuellement.

Exemples :

– On distribue une image et une légende déjà connues des élèves. Compléter le texte dont on a enlevé quelques mots.

– On interroge sur une image connue, travaillée en cours, mais dont on n'a pas encore écrit la légende. On donne le vocabulaire utile en situation de besoin, et on leur demande de compléter un texte écrit par le professeur.

– On interroge sur une nouvelle image : ils doivent compléter un texte écrit par le professeur (vocabulaire à donner).

– En fin d'année, on peut leur demander de créer individuellement une légende sur une image inconnue (donner le vocabulaire).

### *En option*

– Si l'on dispose d'un matériel vidéo, il peut être intéressant de filmer la prestation des élèves à chaque fin de trimestre, ce qui permet de valoriser leur activité : on filme leurs dessins et coloriages et ils lisent ou récitent leur texte.

– En collaboration avec le professeur d'arts plastiques, on peut aussi mettre en images un conte totalement imaginé par la classe.

## Conclusion

Ce projet s'inscrit dans une durée annuelle et hebdomadaire importante :

– pour développer le sens des repères temporels des élèves ;

– pour souligner le sentiment d'aboutir un projet.

Il va de soi que la durée du projet est à moduler : selon la motivation des groupes, on peut le remplacer par plusieurs projets plus modestes mais réalisés dans le même esprit.

## British food

Proposition d'une séquence dont le lien thématique est la nourriture et plus particulièrement la nourriture en Grande-Bretagne à travers des supports authentiques permettant ainsi aux élèves d'appréhender quelques éléments de civilisation.

Cette séquence s'intègre au travail mené lors de la Semaine du goût et donne lieu à un travail pluridisciplinaire. En effet, le maître de la classe peut travailler sur le même thème dans le cadre de la biologie et approfondir, lors des séances de mathématiques, le problème des équivalences de poids et de prix. Il peut aussi participer aux calculs de quantité et de prix dans le cas où l'invitation d'une autre classe de collège est l'objectif retenu pour la fin de la séquence. Le professeur d'ETC est quant à lui sollicité pour tout ce qui relève de l'organisation du service pendant le repas.

La séquence telle qu'elle est décrite ci-après s'adresse à des élèves de 3<sup>e</sup> initiés à l'anglais depuis la classe de 6<sup>e</sup>. Elle nécessite rétroprojecteur, tableau magnétique ou tableau de feutre.

### Objectifs généraux

Valoriser et intégrer les élèves de SEGPA à la vie du collège.

### Objectif terminal

Amener les élèves à organiser un concours sur la nourriture britannique à l'occasion d'un repas anglais organisé au niveau du collège ou au niveau d'une classe si le projet paraît trop ambitieux. Si l'option retenue est celle de l'invitation d'une classe, les élèves sont alors amenés à rédiger des cartes d'invitation aux élèves concernés qui ont pour tâche de répondre à ces invitations.

### Objectifs de communication

#### *Fonctions*

- Domaine des relations sociales courantes : demander, proposer poliment, répondre.
- Échange d'informations : demander et donner des informations sur sa vie quotidienne.
- Expression de goûts, de réactions et d'opinions personnelles : parler de ses goûts, de ce qu'on aime, de ce qu'on n'aime pas.

#### *Structures*

*Can we have two bottles of coke ?*  
*What would you like ?*  
*Two bottles of coke, please ?*  
*Of course, here you are.*  
*No thanks. Yes, please.....*  
*Do you have hamburgers on Tuesdays ?*  
*I like spaghetti but I hate peas.*

**Lexique** : la nourriture.

**Grammaire** : le fonctionnement dénombrable/indénombrable et les quantifieurs *How much* et *How many*.

**Phonologie** : intonation dans les questions fermées et ouvertes.

Comme pour la séquence de 5<sup>e</sup>, la durée de chaque séance est d'environ 50 minutes réparties en différentes phases de 10 à 15 minutes à adapter en fonction de la réaction des élèves.

## Travail dans la classe

### Première séance

*Phase 1.* Réactivation du lexique de la nourriture.

*Trois possibilités :*

1. Brainstorming autour du mot *food*. Les élèves font des propositions à partir d'illustrations présentées par le professeur qui note chaque mot sur transparent. Les mots sont soit épelés par les élèves soit complétés lorsque la graphie pose trop de problèmes et aussi afin de garder un certain rythme à l'activité.

2. Activité écrite sous la forme d'un *Words in chain*. Les élèves doivent retrouver les noms des aliments qui sont tous écrits les uns à la suite des autres sans espace.

3. Travail écrit à partir de différentes listes d'aliments illustrées. Pour chaque liste les élèves doivent trouver un intrus puis un nom générique pouvant servir de titre.

Ex. :

<i>steak</i>	<i>apple</i>	<i>peas</i>
<i>sausage</i>	<i>pear</i>	<i>potatoes</i>
<i>pork</i>	<i>banana</i>	<i>spaghetti</i>
<i>chips</i>	<i>orange</i>	<i>carrots</i>
<i>beef</i>	<i>ice-cream</i>	<i>cabbage</i>
<i>lamb</i>	<i>strawberry</i>	<i>lettuce</i>

Mots génériques :

*fruit / vegetables / meat*

*Phase 2.* Travail écrit individuel ou en binômes. Classement des noms d'aliments dans un tableau :

Ex. :

*Drinks / Solid food*  
*Savoury / Sweet*

*Phase 3.* Sondage en anglais sur l'aliment et la boisson préférés des élèves de la classe.

Chaque élève note, sur la liste des élèves de la classe, son aliment et sa boisson préférés (voir annexe 1). Puis il interroge

## Commentaire pédagogique

Il est indispensable de s'assurer que les élèves disposent bien d'un vocabulaire minimal sinon cela risque de constituer un obstacle à la mise en œuvre des activités ultérieures plus complexes.

La mise au point de la prononciation des items lexicaux utilisés lors des activités 1 et 2 se fait lors de la mise en commun orale. Un travail phonologique plus systématique peut aussi trouver sa place à ce moment de la séance sous la forme d'un classement ou d'une recherche à faire en fonction d'un son.

Ex. : trouver tous les mots dans lesquels on entend le son [i:]

Ce classement permet :

- à chaque élève d'avoir une trace écrite du travail ;
- de faire le lien avec les apprentissages menés en biologie et de travailler en collaboration avec le maître spécialisé.

À la fin de la séance, le professeur relève tous les questionnaires afin d'en faire la synthèse et d'en communiquer les résultats au maître de la classe qui peut, à cette occasion, faire un travail sur les pourcentages.

chacun de ses camarades pour savoir s'ils les aiment ou non.

La mise en commun se fait ensuite en classe entière sous la forme de questionnaire professeur/élève.

*What's your favourite food ? Does Samuel like potatoes ?, etc.*

Comme travail à la maison, il peut être demandé aux élèves de construire un « mots mêlés », ou un « mots croisés » à partir de dessins et non pas de définitions. Pour l'aider dans sa tâche, chaque élève dispose d'une photocopie de dessins d'aliments légendés. L'objectif de ce travail est bien sûr de les amener à réécrire les mots travaillés au cours de la séance et de leur faire produire des supports utilisables plus tard en guise de remédiation. Il est souhaitable, à chaque fois que cela est possible, qu'une activité ne soit pas un simple exercice linguistique mais l'occasion de déboucher sur une production guidée afin de donner plus de sens aux apprentissages mis en place.

### Travail dans la classe

#### Deuxième séance

*Phase de réactivation.* Cette phase est de préférence menée à partir d'un support ludique. Quelques grilles de *Naughts and crosses* préparées à partir de dessins représentant des aliments permettent de réactiver le vocabulaire travaillé lors de la séance précédente.

Activité menée oralement avec la classe divisée en deux équipes. Lorsqu'un élève d'une des deux équipes a déjà fait une proposition, il doit laisser la parole aux autres membres de son équipe.

*Phase 2.* Activité orale menée en classe entière. Commentaires des résultats du sondage effectué lors de la première séance.

La synthèse des résultats est affichée dans la classe et amène les élèves à produire des phrases du type :

*Two pupils out of sixteen like beans.  
Look, Julien and Antoine like chocolate and Marina and David like carrots.*

*Phase 3.* Activité de réflexion sur la langue. Classement des aliments répertoriés dans le sondage en fonction de leur nature : dénombrable et indénombrable.

Mise en commun et réflexion sur l'emploi du singulier et du pluriel et des interrogatifs *How much* et *How many*.

### Commentaire pédagogique

Une grille de *Naughts and crosses* se compose de 9 cases. La première équipe *naughts* (= 0) choisit un mot de la grille et élabore une phrase en utilisant ce mot.

Ex. : *I don't like cabbage.*

Si la phrase est correcte, l'équipe gagne un 0 qui apparaît sur la case du mot utilisé. Si la phrase est incorrecte, c'est à l'autre équipe de jouer.

Lorsque c'est au tour de l'équipe des *crosses* (= X) de jouer, elle choisit à son tour un mot et propose sa phrase. Si sa phrase est correcte, elle gagne un X.

L'équipe gagnante est celle qui obtient une rangée de ses signes (0 ou X) soit horizontalement, soit verticalement, soit en diagonale.

Cette mise en commun permet de travailler un savoir-faire qui doit être développé chez l'ensemble des élèves pour les amener à rechercher rapidement une information dans un tableau à double entrée.

Le professeur tente de trouver une représentation visuelle des concepts de dénombrabilité et d'indénombrabilité. À cet effet, il demande aux élèves de classer les items dénombrables dans un placard divisé en cases numérotées alors qu'il leur demande de classer les items indénombrables dans un gros sac informe. Cette activité est bien sûr l'occasion de travailler sur

*Phase 4.* Travail de compréhension orale à partir d'un dialogue enregistré mettant en scène des jeunes qui discutent des menus de la semaine à la cantine.

La vérification de la compréhension se fait soit sous la forme d'un tableau à remplir, soit sous celle de phrases erronées à corriger ou de liste d'aliments à cocher ou à associer aux jours de la semaine.

La mise en commun donne lieu à des productions du type :

*What do they have on Monday ?*

*They have fish and chips.*

*Do you like fish and chips ?*

*What do you usually have at school on Monday ?, etc.*

Travail à la maison (deux exercices)

1. Entourer, parmi des dessins représentant des aliments, tous les aliments dénombrables.

2. Produire six phrases à l'écrit à partir du menu de la semaine dans une école.

### Troisième séance

*Phase de réactivation* menée à partir des travaux réalisés à la maison.

*Phase 2.* Jeu de communication *Hear and say* ayant pour objectif de réactiver les symboles utilisés pour les prix ou l'expression de la quantité (voir annexe 2).

*Phase 3.* Ce travail s'inspire de la bataille navale, il est à mener à l'oral soit avec le groupe classe scindé en deux groupes, soit par paires une fois que les élèves ont vu en quoi consistait l'activité.

*Déroulement :*

Un élève pose une question fermée.

Ex. : *Does Nancy like hamburgers ?*

Si la case est vide, un élève de l'autre groupe lui répond : *No, she doesn't.*

Si la case est remplie, il lui répond par une réponse courte affirmative. L'élève qui a posé la question doit alors demander des précisions en posant une question sur la quantité.

les mêmes concepts dans le cadre de l'apprentissage du français.

Ce travail réactive les fonctions servant à :

– donner des informations sur sa vie quotidienne ;

– parler de ses goûts.

Les façons de vérifier la compréhension orale sont multiples et il est important que les élèves soient amenés à mobiliser différents savoir-faire.

Ce travail se module en fonction des compétences des élèves avec obligation de faire l'exercice n° 1. Pour l'exercice n° 2, des aides différenciées sont proposées (mots, phrases à compléter, morceaux de phrases à associer, etc.).

Avant de mettre le jeu en œuvre, le professeur doit prendre soin de réactiver les connaissances des élèves à partir d'un support exploité en classe entière comportant une liste d'aliments avec des prix.

Lors de cette activité les élèves seront amenés à produire de très nombreuses *Yes/No questions* et des questions commençant par *How much, how many* (voir annexe 3).

*Objectifs de l'activité :*

– Les questions fermées et ouvertes.

– Le travail sur la quantité et le nombre.

Ex. : *How many hamburgers does she have every week ?*

L'activité s'achève lorsqu'une des équipes a trouvé toutes les informations.

*Phase 4.* Travail écrit devant aboutir à la rédaction d'un paragraphe sur l'un des personnages.

Rédaction avec des aides différenciées allant d'un paragraphe à remettre en ordre à un paragraphe à compléter par des lettres ou des mots manquants.

Travail à la maison. Travail écrit d'imitation. Mise en forme d'un autre paragraphe sur un autre personnage.

#### Quatrième séance

*Phase 1.* Travail de compréhension orale à partir d'un dialogue enregistré mettant en scène des jeunes qui discutent de leurs préférences alimentaires.

*Phase 2.* Travail de réflexion sur la langue effectué à partir du script du dialogue dans lequel les élèves doivent relever les différentes fonctions utilisées.

Pendant cette tâche, le professeur en profite pour vérifier les travaux réalisés à la maison. Une fois le relevé effectué, on amène les élèves à observer comment se construisent les éléments qui suivent les verbes.

*Phase 3.* Mise en œuvre d'une saynète par groupes de trois à partir d'un menu authentiquement britannique.

Présentation de la saynète par un ou deux groupes volontaires.

Travail à la maison. Saynète à apprendre par cœur et exercice de reformulation des fonctions relevées dans le dialogue.

#### Cinquième séance

*Phase 1.* Travaux de groupes hétérogènes.

Objectif : se mettre d'accord sur le menu à proposer pour le repas anglais du collège qui sera organisé par les élèves de la SEGPA.

Après la mise en commun et le choix du menu définitif, on passe à une activité de compréhension écrite pour travailler sur des compétences différentes afin d'éviter une éventuelle lassitude chez les élèves.

Pour rendre ce travail plus actif, il est souhaitable, dans la mesure du possible, que ce travail se fasse de mémoire sans que les élèves aient la grille de bataille navale sous les yeux.

Ce travail peut aussi être donné avec des niveaux de difficulté différents.

Ce travail permet de fixer les fonctions servant à demander, proposer et répondre à une offre. Un support vidéo rend cette activité plus attrayante et plus profitable du point de vue des savoir-être.

À ce stade de l'apprentissage, on s'attache davantage à ce que les élèves connaissent une ou deux façons d'exprimer la même fonction sans pour autant les amener à étudier en détail les éléments constitutifs de chacune de ces expressions.

Cette saynète peut alors être enregistrée ou, mieux, filmée, ce qui permet de travailler sur les savoir-être des élèves.

Après une phase de réactivation ciblée davantage sur les structures, les différents items lexicaux appartenant au champ de la nourriture sont à nouveau mobilisés pour que les élèves disposent de tous les éléments nécessaires à l'élaboration de leur menu. En effet, c'est en utilisant leurs connaissances dans des contextes variés que les élèves sont amenés à mieux mémoriser.

*Phase 2.* Compréhension écrite à partir d'un support de type quizz à propos de la nourriture en Grande-Bretagne.

Le professeur choisit en fonction de son groupe la façon la plus pertinente de mener cette activité : travail collectif, individuel, en binômes, en groupes, avec des aides de différentes natures.

*Phase 3.* Travaux de groupes.

Groupes 1, 2 et 3 : réalisation d'un quizz à partir de documents en français sur les habitudes alimentaires des Britanniques. Chaque groupe a pour tâche de rédiger trois questions.

Binômes 4 et 5 : réalisation de cartes d'invitations.

Binômes 6 et 7 : réalisation des menus à afficher à la cantine ou à mettre sur les tables.

Objectifs :

- donner aux élèves quelques repères par rapport aux habitudes alimentaires des Britanniques ;
- montrer aux élèves comment se construit un quizz.

Après la mise en commun, on met en place des travaux de groupes prenant en compte les différentes compétences des élèves. Les groupes constitués sont ainsi plus homogènes.

Ces trois activités différentes peuvent être mises en place par le professeur d'anglais relayé dans sa tâche par le maître spécialisé de la classe.

On peut aussi envisager une co-intervention de ces deux enseignants lors de la phase finale de cette séquence.

Le thème de la nourriture est un thème très riche qui peut être traité sous de multiples aspects. C'est à l'enseignant que revient le choix des stratégies à privilégier et des activités à mettre en œuvre. Dans le cadre de la séquence décrite ci-dessus, on peut également travailler à partir de supports écrits plus complexes (voir les nombreux articles traitant de la nourriture dans les magazines en langue étrangère), ou travailler à partir d'une recette, mettant ainsi en place des activités de compréhension, d'expression et de réalisation concrète.

Pour ce qui est de l'évaluation de cette séquence, la réussite du repas et du concours sont les indicateurs que retient le professeur pour évaluer les résultats de la classe. Cette évaluation globale est élargie éventuellement par une évaluation plus individualisée, prenant en compte le degré d'investissement de chacun lors des tâches proposées au cours de la séquence. Les travaux réalisés à la maison et en classe (notamment les travaux de groupe) peuvent également être les supports à une évaluation formative si le professeur souhaite évaluer plus précisément le degré d'acquisition des objectifs visés lors de cette séquence.

**Annexe 1**

**What is the most popular food  
and drink in the class?**

Liste des élèves	Favourite food « ..... »*		Favourite drink « ..... »*	
	Yes	No	Yes	No
Anne-Laure				
Mustapha				
Romain				

\* Chaque élève choisit son aliment et sa boisson préférés.

## Annexe 2

## Jeu de communication\*

L'enseignant confectionne les cartes du jeu sur le modèle ci-dessous. Pour mettre le jeu en œuvre, les élèves sont divisés en groupes de trois. Chaque élève dispose d'une carte différente. Celui qui a la carte sur laquelle apparaît le mot *start* commence. Il donne oralement le prix indiqué dans la colonne *Say* en face du mot *Start*. Le camarade qui a dans sa colonne *Hear* le prix indiqué précédemment enchaîne en donnant le prix correspondant dans la colonne *Say*. La parole est ainsi distribuée entre les élèves jusqu'à ce qu'ils arrivent au mot *Stop*. Il est également très facile de construire ce jeu pour des groupes de quatre élèves en fonction du nombre d'élèves dans la classe. Il est également possible de mettre plus de lignes en fonction de la durée et du degré de difficulté souhaités.

Carte n° 1

Hear	Say
80	70p
START	£ 50
£ 1.60	99p
45p	£ 2.20

Carte n° 2

Hear	Say
£ 6.99	80p
£ 1.55	STOP
£ 50	£ 3.50
£ 3.25	£ 1.60

Carte n° 3

Hear	Say
£ 3.50	45p
99p	£ 1.55
£ 2.20	£ 6.99
70p	£ 3.25

*NB* : ce jeu peut s'adapter à un groupe de quatre élèves et être transformé en fonction du thème travaillé.

\* D'après une idée originale de Mme Jenny Smith.

**Annexe 3**  
**Bataille navale**

élève A :

	<b>Benjamin</b>	<b>Mustapha</b>	<b>Laurent et Angélique</b>	<b>Chizag</b>
<b>milk</b>		Two pints a day		One pint a day
<b>chips</b>	One pound a week		One kilo a week	
<b>beef</b>		One pound a week		
<b>sausages</b>				Six a week
<b>carrots</b>			Two kilos a week	

	<b>Guillaume</b>	<b>Romain et Yasmina</b>	<b>Adrien</b>	<b>Marie</b>
<b>milk</b>				
<b>chips</b>				
<b>beef</b>				
<b>sausages</b>				
<b>carrots</b>				

élève B :

	Guillaume	Romain et Yasmina	Adrien	Marie
<b>milk</b>		Three pints a day		
<b>chips</b>	Two kilos a week			
<b>beef</b>	One kilo a week			One pound a week
<b>sausages</b>		Ten a week		
<b>carrots</b>		One kilo a week	One pound a week	One pound

	Benjamin	Mustapha	Romain et Yasmina	Chizag
<b>milk</b>				
<b>chips</b>				
<b>beef</b>				
<b>sausages</b>				
<b>carrots</b>				

# ANNEXE

## Apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA<sup>1</sup>

*Cette synthèse s'efforce de rendre compte des progrès des élèves durant leur scolarité au collège et d'identifier leurs difficultés en lecture. Elle contient également une analyse du travail des enseignants afin d'étudier l'adéquation des pratiques pédagogiques avec les caractéristiques des élèves.*

*L'étude a été réalisée auprès de 650 jeunes scolarisés dans 10 collèges d'un même département et encadrés par 20 professeurs spécialisés expérimentés chargés de leur enseigner le français.*

*Notre échantillon d'élèves était jugé représentatif de la population scolaire des SEGPA dans la mesure où toutes ses caractéristiques étaient semblables aux moyennes nationales : âge, sexe, composition sociologique, origine scolaire, taux de scolarisation en SEGPA au sein de l'enseignement secondaire...*

### Évaluation des performances des élèves

Dans un premier temps, nous avons évalué le niveau de lecture des élèves de SEGPA à leur entrée au collège en nous appuyant sur les évaluations nationales conduites par le ministère de l'Éducation nationale. Une étude de la DEP avait préalablement montré que les élèves de 6<sup>e</sup> SEGPA obtenaient des résultats similaires à ceux des 5 % des élèves les plus faibles scolarisés en 6<sup>e</sup> ordinaire. Notre propre étude a confirmé ce résultat en révélant une similitude extrême dans la distribution des notes de ces deux populations d'élèves (voir graphique n° 1 page 148).

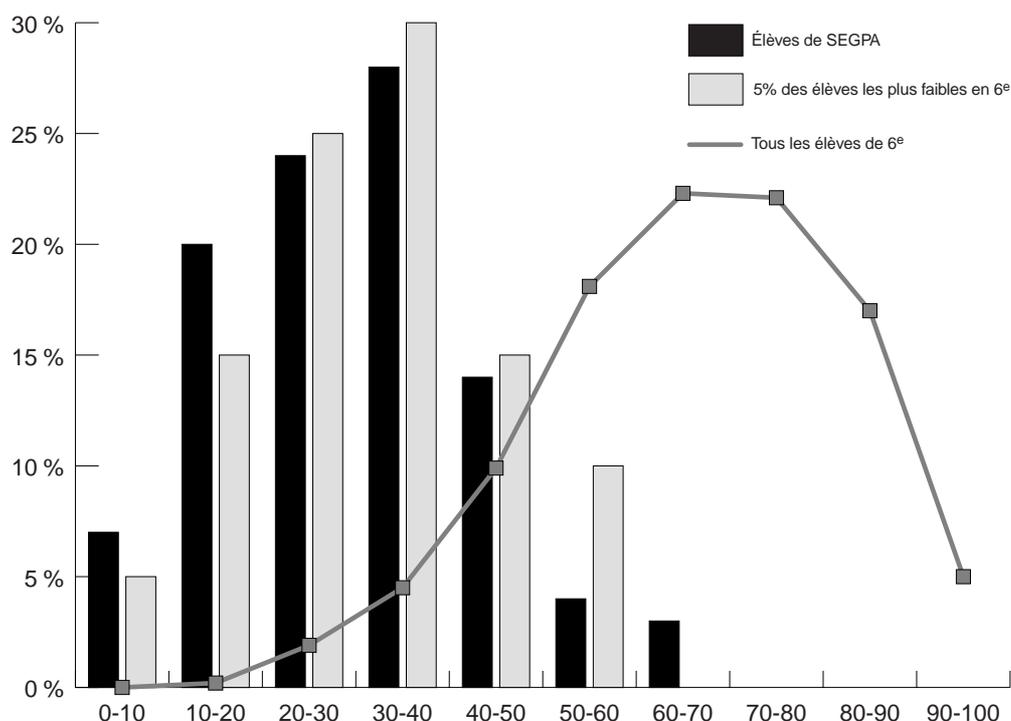
Ces résultats montrent que les performances moyennes des élèves de SEGPA sont très faibles et ils révèlent de profondes disparités entre élèves (la dispersion de leurs notes est deux fois et demie plus forte que celle de l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup> ordinaire). Ils ne permettent pas cependant de cerner leurs principaux acquis ou leurs lacunes. Afin d'éviter l'écueil d'un échec massif, finalement peu instructif, nous avons procédé à une nouvelle évaluation et nous avons comparé les performances des élèves de SEGPA à celles d'élèves de l'école primaire. Nous avons utilisé pour cela quatre épreuves étalonnées au préalable auprès d'élèves de cycle 3. Nous les avons proposées à tous les élèves, de la 6<sup>e</sup> à la dernière année de formation professionnelle, afin de pouvoir établir des comparaisons entre les différents niveaux de la scolarité et mesurer d'éventuels progrès d'une année à l'autre.

**Épreuve n° 1 :** lecture de quatre extraits de textes [auteur : Goigoux]

Il s'agissait de lire quatre courts extraits de textes dont les élèves ne connaissaient ni les sources, ni les visées. Les élèves étaient interrogés sur l'origine des textes et sur leur contenu à l'aide d'un questionnaire fermé. Cette épreuve évaluait la capacité des élèves à trouver les liens implicites qui unissaient les phrases successives d'un texte, à en extraire l'idée principale et à mettre en relation les informations issues du texte avec les connaissances antérieures du lecteur.

*1. Synthèse de l'étude « Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés » réalisée par Roland Goigoux (IUFM d'Auvergne), à la demande de la direction des Enseignements scolaires [DESCO], Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.*

**Graphique n° 1 :**  
**Distribution des taux de réussite en français (sur 100 points)**  
**aux évaluations nationales**



Nous avons pu vérifier préalablement que les résultats obtenus par les élèves de l'école primaire à cette épreuve étaient très fortement corrélés avec leurs performances aux évaluations nationales CE2.

**Épreuve n° 2 :** lecture d'un texte narratif [auteur : Goigoux]

Cette épreuve, plus classique, reposait sur la lecture d'un épisode narratif complet, suivi de questions de compréhension ouvertes, des plus littérales aux plus inférentielles. Pour réussir cette épreuve les élèves devaient être capables de construire une représentation cohérente de la structure narrative, de découvrir les liens logiques implicites (surtout des liens de causalité) unissant entre eux les paragraphes successifs et de dépasser les difficultés du vocabulaire en s'appuyant sur les données contextuelles.

**Épreuve n° 3 :** identification de mots écrits [auteur : Khomsi]

L'épreuve présentait 90 mots écrits associés à des images que les élèves devaient invalider s'ils détectaient une anomalie. Les items à invalider étaient des mots correctement orthographiés mais non congruents avec les images, des mots congruents avec les images mais ayant subi une perturbation graphique par ajout, suppression ou substitution de lettres et, enfin, des mots congruents mais incorrects sur le plan orthographique.

Cette épreuve permettait de vérifier si les élèves avaient des difficultés d'identification de mots et si ces difficultés affectaient leurs traitements orthographiques et/ou phonologiques.

**Épreuve n° 4 :** recherche d'informations dans un texte explicatif [auteur : Bentolila]

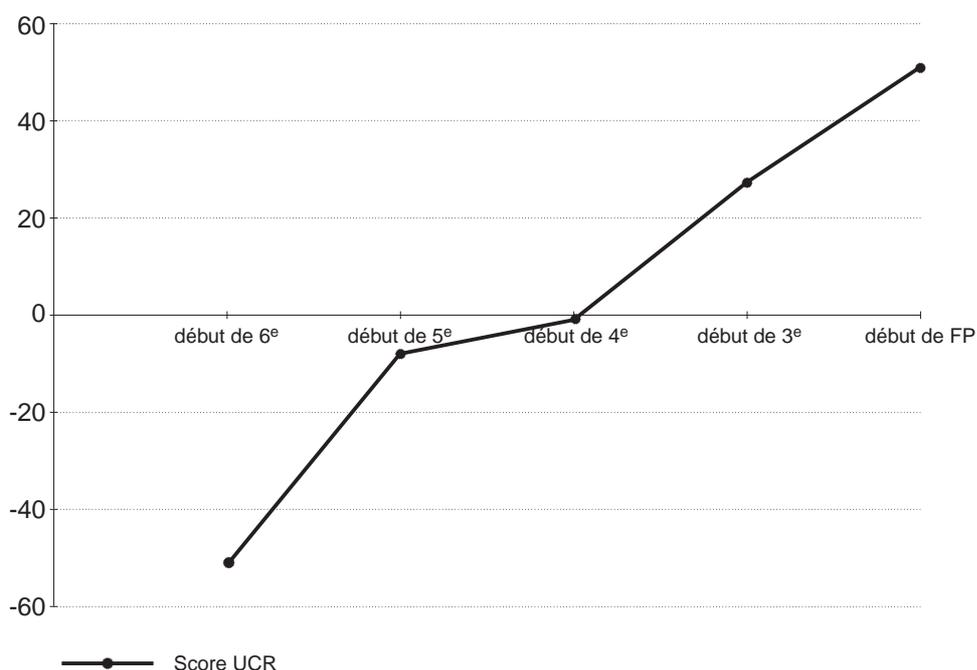
Il s'agissait de répondre à des demandes d'informations explicites en se reportant à une carte météo accompagnée de substantiels commentaires. Cette recherche d'informations réclamait des capacités de lecture sélective, orientée par un questionnaire qui alternait des localisations d'informations littérales et de brefs raisonnements sur les données du texte. Elle exigeait également un traitement complémentaire des symboles portés sur la carte et du texte organisé en paragraphes accompagnés de titres et de sous-titres.

Deux épreuves complémentaires (de type n° 1 et n° 2) ont été proposées en fin d'année de classe de 6<sup>e</sup> afin d'évaluer les progrès réalisés par les élèves au cours de cette première année de scolarité adaptée.

## Principaux résultats

Les résultats obtenus ont été analysés épreuve par épreuve, classe par classe. Un score unique (UCR) a été construit pour caractériser la performance globale de chaque élève, puis de chaque niveau de scolarité.

### Graphique n° 2 : synthèse des performances moyennes en lecture pour chacun des niveaux de la scolarité adaptée

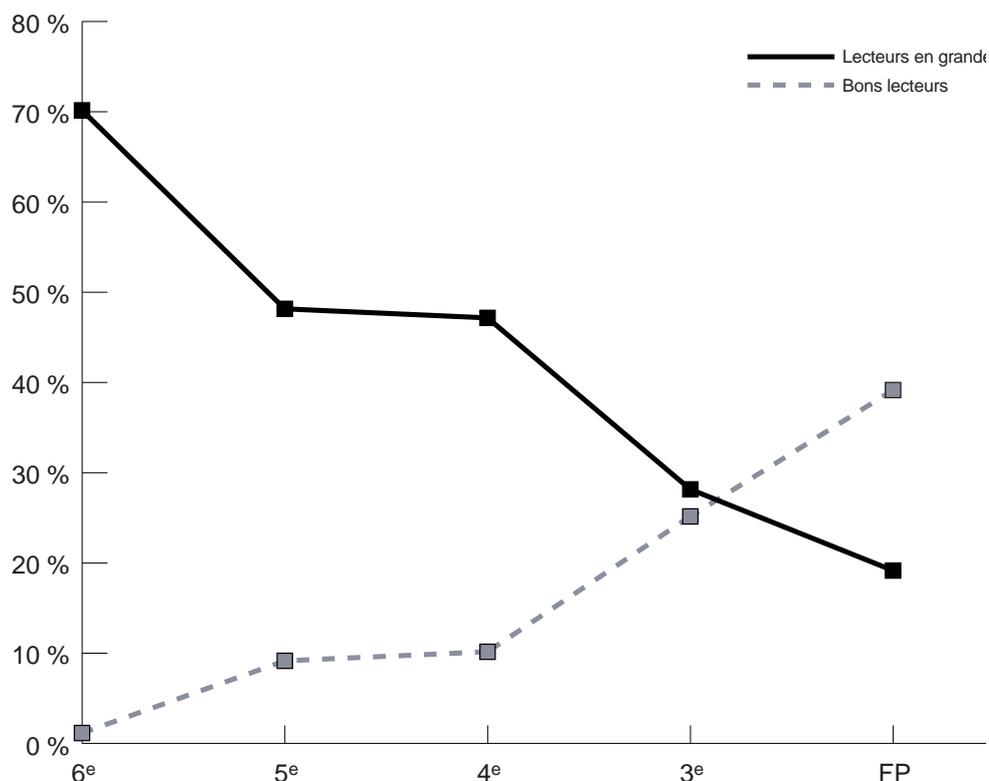


Nous avons observé que les performances de lecture s'améliorent sensiblement d'un niveau de scolarité à l'autre, à une exception près : les élèves ne progressent pas significativement en lecture au cours de la classe de 5<sup>e</sup> SEGPA. En revanche leurs progrès sont particulièrement sensibles au cours de la classe de 6<sup>e</sup>. Tout semble donc se passer comme si la scolarisation en SEGPA permettait aux élèves en grande difficulté de lecture d'amorcer un redressement lent mais tangible, se poursuivant tout au long de leur scolarité dans l'enseignement secondaire adapté. Cette analyse est confortée par une étude plus fine quartile par quartile ; tous les sous-groupes d'élèves progressent au cours de la scolarité adaptée même si le niveau terminal du quartile inférieur (les élèves les plus en difficulté) demeure très faible.

Les comparaisons avec l'école élémentaire situent les performances moyennes des élèves de SEGPA, tantôt au niveau du cours élémentaire deuxième année (CE2), tantôt à celui du cours moyen première année (CM1), selon les épreuves.

Nous avons calculé, pour chaque niveau de classe, la proportion d'élèves de SEGPA « en grande difficulté » – dont les performances ne dépassent pas celles des élèves de CE2 – et celle des « bons lecteurs » – dont les performances dépassent au contraire celles des élèves de CM2 (voir graphique n° 3 page 150).

**Graphique n° 3 : proportions d'élèves « en grande difficulté » et de « bons lecteurs » aux différents niveaux de la scolarité adaptée**



Au total, 45 % des élèves de notre échantillon ne disposent pas des compétences requises habituellement au cours élémentaire deuxième année. En classe de 3<sup>e</sup> SEGPA, qui est la dernière à recevoir tous les élèves de l'enseignement secondaire adapté, on peut redouter que les 29 % d'élèves qui demeurent en grande difficulté de lecture ne viennent grossir les rangs des illettrés adultes.

Les scores obtenus aux différentes épreuves sont fortement corrélés entre eux et les différences observées sont statistiquement significatives. Sur un point néanmoins, relatif à l'évolution des performances des élèves de 6<sup>e</sup>, nous obtenons des données partiellement contradictoires :

- l'analyse par quartile qui permet une comparaison entre les élèves de 6<sup>e</sup> et ceux de 5<sup>e</sup> en début d'année scolaire indique que les progrès moyens observés sont la résultante des progrès de toutes les composantes de notre échantillon ;
- en revanche, l'étude longitudinale des seuls élèves de 6<sup>e</sup> montre que les élèves ayant déjà acquis des « compétences élémentaires » à l'entrée en SEGPA progressent assez peu durant cette année scolaire.

Ces deux résultats indiquent néanmoins que les élèves les plus faibles tirent un grand bénéfice de leur scolarisation (même si leurs performances de fin d'année demeurent encore inférieures à celles du CE2). Nous pouvons conclure que la première fonction de l'enseignement adapté au collège est d'éviter le pire aux élèves les plus fragiles.

En résumé, notre premier bilan est donc contrasté. Il révèle les substantiels progrès effectués par la grande majorité des élèves tout au long de leur scolarité en SEGPA mais il indique également les limites de cet enseignement, impuissant à lever la menace de l'illettrisme et à ouvrir les perspectives d'une qualification de niveau V pour le plus grand nombre.

## Les difficultés de compréhension

Outre l'analyse des épreuves sur table, les difficultés des élèves ont pu être mieux cernées grâce à des observations réalisées en classe et à l'utilisation d'une épreuve individuelle soumise à 48 d'entre eux à la fin de l'année scolaire.

Cette dernière épreuve reposait sur un protocole d'entretien et d'observation d'une tâche de lecture de texte narratif (le rappel du début d'un roman policier). Notre objectif était d'analyser la manière dont les élèves s'y prenaient pour comprendre et mémoriser ce texte, les connaissances déclaratives dont ils disposaient sur l'activité de lecture, les procédures et les stratégies qu'ils pouvaient mobiliser consciemment.

Les difficultés que nous avons identifiées confortent les conclusions de travaux antérieurs. Elles sont de trois ordres : les déficits des traitements de « bas niveau » (notamment la faiblesse de l'automatisation des processus d'identification des mots), les déficits généraux des capacités de compréhension (déficits non spécifiques à la lecture et qui affectent également la compréhension du langage oral) et les déficits spécifiques au traitement du texte écrit, liés principalement à une mauvaise régulation de l'activité de lecture par l'élève.

Notre étude a principalement mis l'accent sur le troisième point : nous avons montré à quel point les élèves en grande difficulté de lecture peuvent se méprendre sur la nature de cette activité intellectuelle et sur les procédures qu'elle requiert.

Les lecteurs précaires pensent en effet qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils mettent donc en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées. Beaucoup semblent ignorer la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte.

Tous les lecteurs produisent néanmoins des inférences, mais les plus faibles d'entre eux ont beaucoup de mal à remettre en cause, au fil de leur lecture, les représentations et les interprétations qu'ils ont dû effectuer au début d'un texte. Ils choisissent de maintenir une cohérence globale, souvent au détriment d'une cohérence locale. Les meilleurs lecteurs, en revanche, conservent plus longtemps leur interprétation ouverte et attendent d'autres informations du texte pour donner une interprétation définitive.

Les faibles lecteurs confondent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis *a posteriori*. Leur première lecture d'un texte est souvent réduite à un repérage thématique et à une localisation des informations qui seront éventuellement utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées.

Lorsqu'ils sont sollicités pour procéder à un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Les rares exceptions sur ce point concernent les unités mots.

Ces élèves ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre. Ils procèdent à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais pas au niveau local (interphrastique) et global. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les unités mots, ils croient qu'un texte est facile à comprendre s'il ne comporte pas trop de mots difficiles. La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'évaluer leur propre compréhension.

Actifs dans l'identification des mots, ils semblent passifs au regard de la compréhension et restent largement dépendants d'un questionnement externe et postérieur à leur lecture. Or nous savons que, pour parvenir à la compréhension d'un texte, tout lecteur doit effectuer de multiples traitements cognitifs, mobilisés en interaction, et que l'on peut décrire schématiquement à trois niveaux : identifier les mots écrits, comprendre la signification des groupes de mots, des phrases et ensembles de phrases (en reliant entre elles les informations portées par ces unités) et construire une représentation mentale du texte (correspondant à celle souhaitée par son auteur). Les lecteurs en grande difficulté ont tendance à délaissier ce troisième niveau et à privilégier les traitements locaux.

Comme tous les lecteurs, ils construisent une première représentation de la signification dès le premier paragraphe du texte mais ils ont par la suite le plus grand mal à l'abandonner quand de nouvelles informations viennent la complexifier et la transformer. Ils ne traitent ultérieurement que les informations congruentes avec leur représentation initiale et abandonnent (et/ou oublient) toutes les autres. Leurs rappels de récit sont par conséquent cohérents mais largement erronés. Ces élèves semblent tout particulièrement éprouver des difficultés à établir les relations qui assurent la cohésion textuelle : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc.

Ils ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour retrouver ce que l'auteur veut dire et satisfaire ainsi leur intention de lecture. Ils procèdent peu à des inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, à des inférences interprétatives (entre les informations issues du texte et leurs connaissances antérieures). Souvent, par exemple, ils ne perçoivent pas les relations causales entre événements ( $A \Rightarrow B$ ) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A puis B).

En résumé, trois facteurs peuvent gêner leurs processus inférentiels, clé de la compréhension des textes : la faible étendue ou pertinence de leurs connaissances encyclopédiques, l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques, notamment ceux qui assurent les relations entre énoncés ou constituants d'énoncés et, enfin, l'absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.

### **Les difficultés à identifier les mots écrits**

L'ensemble de ces malentendus sur la nature de l'activité de lecture ne peuvent pas expliquer à eux seuls toutes les difficultés des élèves. Parmi les autres facteurs, il ne faut pas négliger la piètre qualité des processus d'identification des mots. Ces processus sont souvent très lents, faiblement automatisés et donc très coûteux en ressources attentionnelles. Dans la mesure où les capacités cognitives de chaque individu sont limitées, l'attention portée à l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements qui devraient assurer progressivement la compréhension du texte.

Les lecteurs en grande difficulté que nous avons observés consacrent l'essentiel de leurs capacités de traitement au décodage des mots et au maintien d'une information émiettée en mémoire de travail. Leur traitement de la cohésion des textes écrits en est tout particulièrement affecté. (Les travaux scientifiques spécialisés dans ce domaine montrent notamment que les déficits de la mémoire de travail sont assez fréquents chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle.)

Ceci explique que, pour ces adolescents, la lecture s'apparente à un parcours périlleux dans lequel il faut avancer sans tergiverser, ni réfléchir. Les élèves sont nombreux à affirmer qu'il ne faut surtout pas revenir en arrière dans le texte, de peur de se perdre, ni même s'arrêter, de peur de ne plus savoir d'où repartir.

Dans notre étude, seuls les meilleurs lecteurs de l'échantillon (16% des élèves) ne semblent pas avoir de difficultés d'identification des mots : leurs performances à l'épreuve de Khomsi sont proches de celles d'élèves de CM2, avec toutefois des performances orthographiques

similaires à celles des élèves de CE2. Les élèves disposant de « compétences élémentaires » (39% de notre population) n'éprouvent pas non plus d'importantes difficultés sur le plan graphophonologique mais présentent de graves lacunes dans les traitements orthographiques (moins de 50% des homophones sont détectés).

Les autres élèves (45% de l'échantillon) éprouvent à la fois des difficultés sur le plan graphophonologique et orthographique, avec un poids supérieur cependant pour la composante orthographique. Ces difficultés persistent tout au long de la scolarité adaptée : les progrès observés dans ce domaine sont très lents et très limités. Les performances de ces élèves en lecture à haute voix sont également très médiocres. Si le déchiffrage est *grosso modo* acquis, la lecture courante ne l'est pas. La segmentation de la phrase en groupes propositionnels cohérents sur le plan sémantique ou syntaxique est souvent absente et il n'est pas rare que les élèves recourent à une syllabation laborieuse lorsqu'ils sont confrontés à des mots non familiers.

## Potentiels d'apprentissage

L'enseignement adapté peut-il faire mieux ? Les élèves disposent-ils encore d'une marge de progrès partiellement inexploitée ? Notre réponse est positive sur la base de deux éléments principaux.

– Les bons résultats des élèves à l'épreuve de recherche d'information.

En 3<sup>e</sup>, au terme de trois années passées dans l'enseignement adapté, les trois-quarts des élèves parviennent à une maîtrise satisfaisante de ce type de tâche. Or la recherche d'informations réclame des capacités de lecture sélective, orientée par un questionnement qui alterne des localisations d'informations littérales et de brefs raisonnements sur les données du texte. Elle exige donc un traitement en profondeur et la prise en compte simultanée des schémas et du texte organisé en paragraphes accompagnés de titres et de sous-titres. Ces compétences, qui font l'objet d'un enseignement spécifique en SEGPA, se développent tout au long de la scolarité adaptée. Cela semble indiquer qu'un enseignement stratégique faisant l'objet d'un travail régulier et explicite (centré sur une compétence particulière clairement identifiée par les enseignants) produit des effets bénéfiques en terme d'amélioration des performances.

– Les réussites aux épreuves de lecture d'extraits de texte

L'étude détaillée des résultats des deux premières épreuves permet d'identifier un nombre important d'élèves (17%) capables de réussir des tâches de lecture nécessitant des traitements linguistiques complexes à l'échelle d'un paragraphe mais échouant face à des textes de taille moyenne. Des progrès semblent possibles lorsque les professeurs aident les élèves à franchir le saut qualitatif qui sépare les lectures brèves et étroitement guidées des lectures longues et autonomes.

Ces deux séries de données nous incitent à penser qu'un enseignement de stratégies pourrait permettre d'améliorer significativement les performances des élèves si les professeurs parvenaient à constituer d'autres activités de lecture en objets d'enseignement, de la même manière qu'ils le font aujourd'hui pour la recherche sélective d'informations.

Des expériences récentes montrent qu'il existe en effet de fortes corrélations entre la qualité de la compréhension et celle du contrôle méta cognitif en lecture. Elles montrent aussi que les élèves peuvent progresser sur ce plan si un enseignement explicite de la compréhension est organisé. Cet enseignement vise à aider les élèves à construire un ensemble de connaissances méta-cognitives (connaissances relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de procédures méta-cognitives de régulation de leur activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension).

## Les pratiques d'enseignement

Nous avons analysé le travail des enseignants en les observant dans leurs salles de classe et en prenant le temps d'écouter préalablement ce qu'ils disaient spontanément de leur activité quotidienne. Seize d'entre eux ont accepté de nous accueillir et d'échanger avec nous à l'issue des séquences enregistrées en vidéo. Un questionnaire renseigné par les 20 professeurs a également été utile.

Notre analyse tente d'intégrer deux approches complémentaires qui sont tantôt le reflet des préoccupations des professeurs, tantôt celui de nos propres interrogations.

La première approche cherche à cerner le point de vue intrinsèque des enseignants : quels sont leurs véritables objets de travail, quelle cohérence sous-tend leurs pratiques, quelles valeurs les guident ? Comment les professeurs répondent-ils, en actes, aux questions qu'ils se posent ?

Dans ce paradigme les professeurs ont progressivement changé de position au cours de l'étude. Tout d'abord simples objets de l'observation, acceptant de rendre service au chercheur en facilitant son travail, ils sont progressivement, et partiellement, devenus sujets d'une réflexion commune sur leur activité de travail.

La seconde approche, extrinsèque, correspond à la problématique initiale de la recherche, c'est-à-dire à l'étude de l'adéquation des pratiques enseignantes aux capacités des élèves. Les pratiques des enseignants visent-elles explicitement à remédier aux difficultés inventoriées : faiblesse des processus d'identification des mots, insuffisante capacité générale de compréhension du langage, manque de clarté cognitive et de régulation de l'activité de lecture ?

Nos réponses à ces deux ensembles de questions doivent être examinées avec la plus grande prudence. Nos interprétations en effet ne reposent que sur un nombre limité de professeurs et elles ne sont pas toutes étayées par une méthodologie rigoureuse. Seuls le temps passé à observer les pratiques de classe et le soin apporté à écouter les professeurs peuvent être portés à notre crédit, alors même que toutes les observations réalisées n'ont pas encore été dépouillées (en raison des délais imposés par la convention d'étude).

Nous ne livrerons par conséquent nos principales réflexions qu'à titre d'hypothèses de travail dans un champ de recherche, celui de l'étude des pratiques enseignantes, encore très peu exploré.

Le bilan que nous avons tiré de l'analyse des performances des élèves est nuancé dans la mesure où il décrit de réels progrès mais également des performances moyennes assez faibles et un potentiel d'apprentissage en partie inexploité. Nous chercherons donc à comprendre comment les SEGPA parviennent à aider les élèves à améliorer leurs compétences de lecteur et quelles sont les pratiques qui freinent éventuellement ces progrès. Nous évoquerons l'ensemble des professeurs en insistant sur leurs caractéristiques communes, mais nous prendrons garde de ne pas sous-estimer l'importante hétérogénéité de leurs pratiques et de leurs conceptions professionnelles.

## Hypothèses sur les fondements de la réussite des SEGPA

### Les pratiques éducatives

Nous pensons que l'on peut expliquer la réussite relative des SEGPA par le type de pratiques éducatives, d'encadrement et de soutien dont bénéficient les élèves. Nous avons en effet observé une réelle cohérence entre ce qui est exigé des élèves et l'encadrement qui permet d'assurer la régulation des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer. Cette cohérence repose tout d'abord sur les encouragements que dispensent les enseignants et la confiance qu'ils accordent aux élèves. Les professeurs qui enseignent le français en SEGPA conservent une forte culture professionnelle « premier degré » et font passer la qualité des relations

avec les élèves avant les contenus des disciplines d'enseignement. Et ils se jugent eux-mêmes plus en fonction de leur disponibilité aux élèves et de leur ténacité à l'égard des apprentissages que de leurs méthodes pédagogiques.

Les enseignants accordent beaucoup de circonstances atténuantes aux élèves. Ils leur permettent de préserver une image acceptable d'eux-mêmes en valorisant leurs productions et en procédant à de très nombreux *feed-back* positifs. Ils les encouragent et évitent de les accabler, quitte à simplifier les tâches pour permettre à chacun d'obtenir des résultats honorables. (La classe de 6<sup>e</sup> a tout particulièrement pour fonction de redonner confiance aux élèves et de les réengager dans le travail scolaire.)

Sur un autre plan, l'absentéisme des élèves, considéré comme un indicateur du désintérêt ou de la difficulté scolaire, fait l'objet d'une grande vigilance (en particulier grâce aux directeurs des SEGPA qui assurent sur ce plan un rôle habituellement dévolu aux CPE). Alors que le collège ordinaire perd parfois tout contact avec une partie des familles des « absentéistes » on peut constater une réelle proximité de l'équipe SEGPA avec les familles (parents, fratrie ou substituts parentaux) même si c'est parfois au prix de véritables injonctions éducatives. Là où le collège laisse parfois s'installer un relatif anonymat, la SEGPA cultive une connaissance personnelle approfondie des élèves.

## Les pratiques didactiques

Sur un plan plus strictement didactique, les professeurs visent à ce que tous les élèves comprennent les textes qui leur sont proposés. Cette exigence n'implique pas forcément que tous aient personnellement lu les textes. Il s'agit avant tout que chacun ait pris connaissance de leurs contenus de manière à pouvoir participer, au même titre que les autres, aux échanges oraux qui accompagnent cette découverte.

Les textes sont choisis en fonction des thèmes traités afin d'être proches des intérêts des élèves. Ce sont surtout des extraits de textes, rarement des œuvres complètes, et le plus souvent des textes documentaires ou des textes fonctionnels au sens large. L'ambition des professeurs est de motiver les élèves et de rendre la classe vivante ou, tout du moins, vivable.

La plupart des enseignants cherchent également à apporter aux élèves de nouvelles connaissances encyclopédiques et de nouvelles ouvertures culturelles. À l'occasion des séquences de lecture, ils choisissent de développer des explications ou d'apporter des informations sur les objets du monde dont parlent les textes (la vie animale, la technologie, la vie quotidienne, l'histoire, la géographie...). Chaque texte est le vecteur de nouvelles acquisitions lexicales ou de nouvelles réflexions sur les choses de la vie (les relations sociales, la place des femmes dans la société, les sentiments, etc.).

La lecture est d'abord considérée par les enseignants comme un outil, comme un moyen d'accéder à des connaissances. Mais si cet outil ne marche pas bien, on en cherche un autre (l'oral) plutôt que de s'attacher à l'améliorer. Autrement dit, les professeurs s'intéressent plus aux contenus des textes qu'à l'activité de lecture elle-même.

La préparation aux examens est un autre facteur qui semble aider les professeurs à structurer leur activité d'enseignement. Dès la classe de 4<sup>e</sup>, une remobilisation des élèves s'opère dans la perspective de la préparation du CFG et/ou du CAP. Les référentiels de compétences sont présents dans toutes les classes, les annales des examens conditionnent les activités d'enseignement et les évaluations sommatives. Les professeurs s'attachent à donner des points de repères aux élèves et à définir avec eux les termes d'un nouveau contrat. Nous pensons que les progrès constatés à l'issue de la classe de 4<sup>e</sup> (alors que les performances des élèves avaient stagné durant l'année de 5<sup>e</sup>) peuvent être interprétés comme le fruit de cette nouvelle structuration de l'enseignement.

Les aides que les professeurs apportent aux élèves sont nombreuses (aides à la finalisation, à l'intégration sémantique, au traitement des données linguistiques assurant la cohésion textuelle et appels à l'inférence), mais elles restent totalement implicites et ne font l'objet

d'aucune prise de conscience de la part des élèves : en conséquence, lorsque les professeurs se retirent, les élèves sont incapables de réutiliser seuls les procédures mises en œuvre.

Ces aides, de plus, sont très variables d'un professeur à l'autre. Ce constat est confirmé par les analyses factorielles réalisées sur la base des réponses au questionnaire écrit. Ces analyses permettent de distinguer les professeurs qui guident de très près la compréhension des élèves de ceux qui leur proposent des situations plus ouvertes. Les premiers visent le plus souvent une compréhension littérale du texte alors que les seconds privilégient une compréhension plus globale. Elles opposent également les professeurs qui semblent les plus attentifs aux prescriptions institutionnelles (référentiels, examens, indications de manuels), à ceux qui déclarent être les plus centrés sur les élèves (dans le choix des textes, la réponse à leurs interrogations, leurs motivations). Ces oppositions recoupent aussi les contrastes observés sur le plan de la différenciation pédagogique et de l'importance accordée aux activités métalinguistiques.

Notons enfin que plusieurs professeurs qui avouent avoir renoncé à travailler la langue écrite déploient en revanche beaucoup d'énergie en langue orale, notamment dans le domaine du lexique et des compétences argumentatives. On ne peut exclure l'hypothèse selon laquelle une partie des progrès enregistrés à l'écrit découlerait indirectement des efforts engagés à l'oral (dans la mesure précisément où le travail sur la compréhension à l'oral est connu comme l'un des moyens d'améliorer la compréhension à l'écrit).

### **Maintenir de fragiles équilibres**

Dans le travail des professeurs, deux logiques de prise de décision apparaissent en concurrence permanente : la logique des contenus d'enseignement (les difficultés des élèves incitent par exemple le professeur à faire un détour pour donner une explication complémentaire ou proposer une tâche nouvelle) et la logique de la conduite de la classe (le professeur s'assure que les élèves sont actifs et motivés, que les prises de parole sont bien régulées, que la discipline règne, etc.).

Pendant la séquence de classe, où les contraintes temporelles sont fortes, le professeur doit prendre des décisions très rapidement. Dans la majorité des cas, il considère le groupe-classe comme un tout, un organisme vivant dont il doit assurer le bon fonctionnement. Il traite essentiellement des indicateurs attentionnels (bavardages, bruits, regards, etc.) et des indicateurs de réussite (les réponses sont justes ou fausses, les tâches réussies ou échouées) pour ajuster son action à l'état des élèves. Il ne s'appuie que très rarement sur l'analyse d'une erreur d'un élève pour initier un nouveau développement didactique.

En d'autres termes, il nous semble qu'en SEGPA les enseignants s'attachent avant tout à maintenir un certain niveau d'activité en classe, à maintenir la classe *en vie*. Des décisions sont prises qui semblent avoir pour ambition première d'inciter les élèves à rester engagés dans un travail, quel qu'il soit, c'est-à-dire le plus souvent au détriment d'une stricte cohérence didactique. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'une simple rénovation didactique conduirait à une meilleure efficacité de l'enseignement, notamment si elle ne prenait pas en compte les fragiles équilibres pédagogiques construits par les professeurs.

### **Hypothèses sur les insuffisances des SEGPA**

#### **Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture**

Tous les professeurs aident leurs élèves à comprendre les textes écrits qui leur sont proposés mais rares sont ceux qui les aident à comprendre comment ils pourraient le faire seuls. En classe, le plus souvent, les élèves savent ce qu'ils sont en train de faire mais pas ce qu'ils sont en train d'apprendre. Leur attention est rarement attirée sur les nécessités d'un apprentissage (et sur les lacunes qu'il s'attache à combler), sur les procédures utiles et sur la nature des progrès en cours.

Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture sont nombreux dans l'esprit des élèves et il nous apparaît que la plupart des enseignants, loin de lever ces malentendus, les renforcent en accentuant la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte, en privilégiant le traitement littéral de courts segments de textes et en ne permettant pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

Les réponses et les comportements des élèves que nous avons observés ne peuvent pas être considérés comme le fruit d'un développement spontané. Ils sont le résultat d'une construction sociale et, à ce titre, sont influencés de façon majeure par les pratiques pédagogiques dont ces élèves ont bénéficié au cours de leur scolarité. C'est en classe, tout au long de leur scolarité primaire puis en SEGPA, que certains élèves ont été confortés dans l'idée que la compréhension n'était pas le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) mais qu'elle était sous la dépendance d'une tutelle externe (les questions du professeur). C'est en classe, probablement dès le cycle 2, qu'ils ont appris à scinder l'activité de lecture en deux temps distincts, l'identification des mots et la compréhension du texte.

En SEGPA, nous avons pu observer un important déséquilibre entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les professeurs à propos des textes) et les activités de reformulation, au détriment de ces dernières (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.). Ce questionnement est conduit en présence du texte, rarement en son absence : il sollicite très peu l'effort d'organisation en mémoire des principales informations durant la lecture.

Les professeurs, de surcroît, ont tendance à ne pas adresser les mêmes questions à tous les élèves. Ils posent plus de questions littérales aux élèves les plus en difficulté : ils obtiennent ainsi plus facilement de bonnes réponses mais contribuent également à renforcer leurs conceptions erronées sur la lecture. L'abondance de questions littérales encourage en effet les stratégies qui consistent simplement à localiser et à recopier un segment du texte contenant une partie des mots utilisés dans la question. Ces stratégies sont évidemment totalement inadaptées à des questions de compréhension globale ou inférentielle.

Une conception trop étroite d'une certaine pédagogie de la réussite peut ainsi accroître les malentendus en accentuant les clivages entre compréhension littérale et compréhension inférentielle, entre déchiffrage et compréhension, entre questionnement et reformulation ou bien entre contrôle externe et autocontrôle.

## **Le travail prescrit et les tâches redéfinies**

Les programmes de 1995 pour la classe de 6<sup>e</sup> « ordinaire » engagent les professeurs à viser la compréhension logique des textes et le traitement de l'implicite. Très récemment, en 1998, les circulaires régissant les enseignements généraux et adaptés dans le second degré ont affirmé à leur tour que les enseignants de SEGPA devaient prendre en compte les compétences attendues au collège (même si les activités, les situations et les supports étaient différents). En d'autres termes, les prescriptions adressées dorénavant aux professeurs de SEGPA visent le développement de compétences qui dépassent un traitement littéral du texte écrit pour atteindre un traitement global et inférentiel. Mais cela n'a pas toujours été le cas.

La grande majorité des professeurs avec lesquels nous avons travaillé considèrent les référentiels de français publiés en 1990 comme leurs textes de référence. Or ces documents affichent pour la fin de la scolarité adaptée des objectifs beaucoup plus modestes que les actuels programmes de la classe de 6<sup>e</sup>, voire que les programmes de l'école primaire. Ils considèrent que la compréhension inférentielle relève d'une lecture savante, guère accessible aux élèves de l'enseignement adapté. Cette conception, relayée par les différentes évaluations nationales ministérielles (CE2/6<sup>e</sup>), renvoie sans cesse à plus tard la prise de conscience des élèves sur leur nécessaire coopération avec l'écrit. Le texte, redisons-le, est un mécanisme paresseux qui a besoin du lecteur pour fonctionner : que celui-ci soit au cours élémentaire

ou en SEGPA ne change rien à l'affaire et il serait illusoire de croire qu'une première étape de l'apprentissage pourrait viser une compréhension littérale avant de s'attacher ultérieurement à une compréhension inférentielle.

Toutefois, les prescriptions pédagogiques de l'institution scolaire sont assez générales et peu opérationnelles. Ce sont les enseignants qui les transforment en intentions d'action, qui les spécifient et qui les rendent évaluables. Ce sont eux qui interprètent les prescriptions en fonction des moyens et des ressources dont ils disposent et des contraintes qu'ils se fixent (ou qu'on leur fixe). Les tâches ainsi redéfinies apparaissent étroitement dépendantes des formes des examens terminaux. Les exercices réalisés en classe, par exemple, sont souvent similaires à ceux du CFG : la compréhension fine des textes est délaissée au profit de la compréhension globale (« capacité B ») et de la recherche sélective d'informations (« capacité C »). Il n'est pas exagéré parfois de parler de bachotage au sens où la préparation des examens renforce la place déjà hégémonique des questionnaires de compréhension et lamine les autres pratiques d'enseignement de la lecture.

En résumé, la question centrale, mal résolue par les professeurs de leur propre aveu, concerne la redéfinition des contenus et des objectifs de l'enseignement de la lecture. Quelles procédures, quelles stratégies, quelles postures, quels genres textuels, quelle grammaire textuelle, quel lexique enseigner ? Même les enseignants qui sont à l'affût de nouveaux objets d'enseignement se perdent parfois dans un foisonnement d'activités sans véritable cohérence d'ensemble. Les autres semblent considérer que la pratique régulière de la lecture en classe peut assurer à elle seule le développement des compétences des élèves.

### **La faiblesse des instruments professionnels**

L'insuffisante définition des objectifs et des contenus d'enseignement a des conséquences sur les instruments professionnels des enseignants de SEGPA : les progressions d'enseignement, les manuels, les outils d'évaluation...

Les progressions d'enseignement sont très lacunaires et font parfois totalement défaut. Entre les maîtres qui déclarent ne pas en suivre et ceux pour qui elles « dépendent de la vie de la classe » rares sont les professeurs qui peuvent présenter un véritable outil de pilotage (ou de planification) de leur pédagogie de la lecture.

Les professeurs ont abandonné les manuels de cours élémentaire qui ont longtemps été leur outil de base, emblème d'un enseignement « spécialisé » dépassé, aujourd'hui remplacé par l'enseignement « adapté ». Mais les outils professionnels et la formation des enseignants n'ont pas accompagné cette mutation, notamment en lecture où l'absence de lignes directrices d'un enseignement de la compréhension se fait cruellement sentir.

Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ne disposent pas non plus d'outils d'évaluation diagnostiques. Ils utilisent essentiellement des évaluations sommatives, inspirées des épreuves proposées aux examens (CFG, CAP). Les tâches proposées recouvrent des intentions de lecture peu variées : il est rare par exemple qu'on demande aux élèves de rappeler ou de résumer les idées d'un texte, de hiérarchiser des informations, d'exécuter des consignes ou des procédures, de détecter des incohérences ou des erreurs, etc. Les évaluations portent sur la compréhension littérale, plus rarement sur la compréhension globale, quasiment jamais sur la compréhension fine.

Les textes supports à l'enseignement de la lecture révèlent peu d'ambitions culturelles.

Les œuvres ou les documents intégraux sont rares ; la littérature, qu'elle soit de jeunesse ou générale, est le plus souvent absente. Les « difficultés, lacunes ou déficits des élèves » incitent les maîtres à réduire la taille et la complexité des textes à lire. Rares sont les enseignants soucieux d'aborder des textes difficiles, quitte à aider plus intensément les élèves. Les textes de lecture sont d'abord choisis pour l'intérêt du thème qu'ils abordent, en rapport avec les « préoccupations d'adolescents », rarement en fonction d'une compétence spécifique qu'ils permettraient d'exercer. Les professeurs renoncent souvent à pratiquer une lecture suivie ou

toute autre lecture longue de peur de lasser les élèves. Un nombre limité d'activités est ainsi proposé autour de chaque texte (un questionnaire et une production écrite courte le plus souvent) avant de passer rapidement à un autre support textuel.

## La différenciation pédagogique

Malgré des effectifs relativement modestes, la différenciation pédagogique est assez réduite. Le travail en petits groupes est peu fréquent et la différenciation des objectifs d'apprentissage est exceptionnelle. Les très faibles lecteurs sont rarement destinataires d'activités spécifiques d'enseignement, visant en particulier à automatiser les procédures d'identification des mots. Les professeurs semblent parfois sous-estimer leurs difficultés dans ce domaine.

Perdus dans des tâches qui les dépassent, ces élèves ne peuvent bénéficier d'aides de même nature que les autres. Ils ne sont pas oubliés pour autant par les professeurs qui les sollicitent, mais le plus souvent dans le seul but de leur permettre de « suivre le groupe », c'est-à-dire de ne pas être socialement marginalisés. En d'autres termes, on peut dire que les professeurs incitent les élèves à être attentifs, à rester mobilisés sur la tâche mais sans véritablement parvenir à les rendre actifs dans les registres cognitifs pertinents.

Au-delà d'un certain seuil d'hétérogénéité (et les classes de l'enseignement adapté sont extrêmement hétérogènes comme nous l'avons montré), les enseignants ne parviennent pas à gérer les situations didactiques au profit de chaque élève. Quelques-uns organisent néanmoins cette différenciation lors de la construction de leurs situations d'enseignement (c'est-à-dire durant le temps de préparation de la classe) alors que le plus grand nombre se contente de moduler ses interventions en cours de réalisation, « à chaud » dans la salle de classe, en fonction des performances des élèves. Les maîtres les plus différenciateurs, et peut-être aussi les plus habiles, sont ceux qui ont prévu à l'avance de moduler, non seulement la longueur ou la complexité d'une tâche, mais leurs modalités de guidage ou même leurs objectifs en fonction des compétences des élèves.

## Le temps de travail des élèves

On ne peut pas clore cet inventaire de questions sans souligner l'extrême variété du volume horaire consacré à l'enseignement de la lecture. D'après nos résultats en effet, le temps de travail consacré à l'enseignement du français peut varier du simple au double d'un établissement à l'autre et d'un niveau de scolarité à l'autre. Dans la mesure où les professeurs font également des choix très différents sur l'importance qu'ils accordent à la lecture au sein du français, on obtient finalement des écarts de un à dix. Certains élèves bénéficient de 20 minutes de lecture hebdomadaire, d'autres de plus de 3 heures. Ne peut-on penser que cette différence a des conséquences sur la qualité des apprentissages réalisés ?

## Les conceptions des maîtres sur l'origine des difficultés des élèves

L'analyse de l'activité de travail des professeurs nous a conduit à mieux cerner les buts et les contraintes qu'ils se donnent à eux-mêmes dans l'exercice de leur métier. Cette redéfinition du travail à accomplir dépend principalement des problèmes qu'ils identifient, c'est-à-dire essentiellement des caractéristiques qu'ils attribuent à la population scolaire dont ils ont la charge. Ces problèmes ne sont pas, aux yeux de la majorité des enseignants interrogés, des problèmes spécifiques à l'apprentissage continué de la lecture. Ils ne relèvent donc pas, selon eux, d'un traitement didactique (au sens où la didactique est spécifique à un domaine de savoir) mais plutôt d'un traitement pédagogique mobilisant leur capacité globale à « conduire la classe ».

Pour être plus précis, les choix et les pratiques pédagogiques des professeurs apparaissent dépendants de leur analyse, explicite ou implicite, des déficits des élèves. Nous avons identifié, dans leurs discours et dans leurs actes, cinq grands types de difficultés des élèves qui mobilisent l'essentiel de leur attention.

### **Un comportement d'élève inadéquat**

Les professeurs déplorent qu'une partie des adolescents n'adoptent pas spontanément une position d'élève, qu'ils ne sachent pas se plier aux exigences du travail scolaire. Leurs efforts portent en conséquence sur la construction et le respect des règles de l'école et de la classe et sur l'apprentissage, par les élèves, du contrôle de leurs émotions et de leurs comportements. En un mot, socialiser avant d'instruire.

### **Un déficit d'expérience**

Les professeurs attribuent souvent l'origine des performances déficitaires des élèves à un manque de stimulations dans leur milieu social et familial. La réponse la plus évidente et la plus immédiate consiste dès lors à essayer de compenser le manque d'expériences par une multiplication des activités proposées. Les professeurs privilégient la variété et le nombre des expériences offertes, ce qui conduit parfois les élèves à exécuter des tâches parcellaires, limitées dans le temps et cloisonnées par discipline.

### **Une insuffisante motivation**

Certains professeurs imputent les difficultés des élèves à un manque de motivation pour l'école et les apprentissages scolaires. Ils postulent massivement que l'on peut accroître l'intérêt et la motivation des élèves en variant le plus souvent possible les situations, les tâches et les supports pédagogiques.

### **Un déficit cognitif**

La plupart des enseignants attribuent également les difficultés des élèves les moins performants à un manque de connaissances les plus fondamentales et à un déficit touchant les capacités de base du traitement de l'information (mémoire à long terme, mémoire de travail, attention, concentration).

### **Une faible estime de soi**

Les professeurs constatent que les élèves se perçoivent très souvent comme incapables d'atteindre leurs objectifs et ne sont pas encouragés à produire des efforts, jugés inutiles car n'ayant aucune influence sur leurs performances.

Ils répondent à ce constat par une pédagogie de la réussite et multiplient les *feed-back* positifs envers les élèves. Ils ont alors souvent tendance à proposer des tâches faciles, stéréotypées et accrocheuses qui n'exigent, pour être résolues, qu'un faible degré d'investissement.

### **Notre analyse des conceptions des professeurs**

Au terme de cette étude, nous pensons que toutes les hypothèses émises par les professeurs sur la nature des difficultés des élèves ne sont pas également pertinentes. Certaines les conduisent à mettre en œuvre des pratiques éducatives que nous considérons comme poten-

tiellement contre-productives du point de vue du développement intellectuel, de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire parce qu'elles ne prennent pas en charge les difficultés fonctionnelles des élèves les moins performants.

### **Un comportement d'élève inadéquat ?**

Un élève qui éprouve des difficultés à gérer et à contrôler ses ressources attentionnelles est effectivement incapable de se centrer sur une situation d'apprentissage. Cette difficulté toutefois est à mettre en relation avec ses compétences cognitives et les caractéristiques des tâches scolaires. Plus que d'un manque de contrôle ou de socialisation, elle est bien souvent le reflet et la conséquence d'une difficulté cognitive.

Les élèves, placés systématiquement dans des situations hors de portée de leur prise de conscience, adoptent progressivement une posture scolaire très inadéquate, plus attentifs aux exigences de leur professeur qu'à celles de l'activité intellectuelle. Quand les compétences à mettre en œuvre pour la résolution d'un problème de lecture dépassent ses capacités, l'élève devient incapable de contrôler son fonctionnement. Il va donc centrer son attention sur le contrôle de son comportement : rester plus ou moins calme, écouter le professeur, le regarder, respecter les règles scolairement normées, dans le meilleur des cas ; centrer son attention sur l'environnement (les copains surtout) ou éviter la tâche, dans le pire des cas.

Confrontés à des élèves qui ne sont pas autorégulés, les enseignants ont tendance à contrôler eux-mêmes, pas à pas, l'attention et le comportement de ces élèves : soit en les rappelant à l'ordre, soit en les encourageant à rester attentifs, à participer aux rites du groupe, y compris en faisant seulement semblant de travailler. Or, plus l'élève se sent contrôlé de l'extérieur, plus la motivation intrinsèque diminue et plus les performances chutent. S'il considère en effet que le contrôle de ses actions ne dépend pas de lui mais de l'adulte, il risque de s'installer dans une dépendance permanente, de ne plus initier aucune conduite qui présente une difficulté cognitive et qui le conduirait à échouer. Laissé seul, il va avoir tendance à privilégier l'exécution de tâches faciles, peu risquées et peu coûteuses qu'il sait pouvoir réussir mais desquelles il ne peut abstraire aucun apprentissage.

C'est précisément ce que nous avons observé auprès des faibles lecteurs, incapables d'initier une construction sémantique sans l'aide des interrogations du maître. On peut se demander alors si les enseignants ne transmettent pas implicitement des représentations erronées sur les attitudes intellectuelles efficaces en situation d'apprentissage. Lorsque l'élève respecte les exigences comportementales du maître, lorsqu'il se conforme aux représentations erronées qu'il s'est forgé du « bon apprenant » (être discipliné, écouter le professeur), il ne peut pas, en cas d'échec, comprendre comment et pourquoi il n'a pas réussi puisqu'il pense avoir fait tout ce qui était en son pouvoir. Il ressent alors un sentiment d'injustice, de découragement, voire de ressentiment vis-à-vis de l'institution scolaire qui, à ses yeux, ne tient pas ses promesses.

### **Un déficit d'expérience ?**

Lorsque les professeurs privilégient la variété et le nombre des situations d'enseignement (travail très bref sur chacun des textes, absence de lectures suivies, extrême diversité des supports textuels, forte variation des problèmes à résoudre...), les conséquences fonctionnelles peuvent être néfastes :

- les contenus et les domaines d'apprentissage ne sont pas perçus. Ils disparaissent derrière l'exécution de tâches parcellaires qui empêche l'élève de prendre conscience de l'unité qui existe entre les domaines d'apprentissage (lecture et activités métalinguistiques par exemple) et de la généralité des savoirs au-delà des exercices effectués ;
- les élèves considèrent que l'exécution termine l'activité et ils ne conduisent aucune activité réflexive sur la situation ;

- les tâches qui se succèdent ne laissent pas le temps de redécrire à un niveau supérieur la réussite en actes : cela contribue à rendre difficiles, voire impossibles, les liens nécessaires aux transferts des acquis d'un domaine de connaissances à un autre. On observe une réussite sans compréhension ;
- la trop grande variété des situations proposées gêne la création de routines qui génèrent des savoir-faire procéduraux efficaces ;
- l'attention de l'élève est orientée sur le « faire », sur la performance et la réussite, au détriment de la compréhension, et on encourage le traitement de surface des tâches et des textes ;
- l'enseignement ne prend pas en charge la redescription des expériences réalisées et l'abstraction d'une compréhension générale. Il ne favorise pas non plus l'abstraction de règles et de lois. Il favorise au contraire la construction par l'élève de savoir-faire procéduraux, implicites, peu flexibles, automatiques, attachés aux situations et donc difficilement transférables dans d'autres domaines ;
- l'enseignement favorise l'acquisition de connaissances parcellaires sans lien entre elles, ce qui rend difficile l'acquisition de connaissances stables, solides, généralisables pour les élèves les moins performants ;
- enfin, en faisant croire aux élèves qu'il suffit de manipuler ou d'agir pour apprendre, on contribue à les leurrer sur la nature du travail intellectuel et des activités cognitives à mettre en œuvre pour apprendre et réussir à l'école.

Confrontés à des élèves qui ne réussissent pas, les enseignants vont avoir tendance à modifier les tâches en les simplifiant. En agissant de la sorte, ils changent, souvent à leur insu, la situation de départ, de telle sorte que celle-ci ne permet plus de travailler la compétence visée mais permet seulement à l'élève d'être en règle avec une exigence scolaire.

### Une insuffisante motivation ?

En SEGPA, la motivation intrinsèque des élèves, procurée par la satisfaction de mesurer ses progrès, de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, est la grande absente des discours et des pratiques pédagogiques. Il n'est guère question du plaisir que l'on peut éprouver dans le travail, de la joie que procure le fait de se percevoir comme un être capable de penser. Tout se passe comme si les apprentissages devaient se réaliser incidemment, presque à l'insu des élèves. La motivation, facteur de réussite dans les apprentissages, y est presque toujours présentée comme extérieure à l'activité de l'élève.

On peut éveiller l'intérêt des élèves et susciter leur étonnement grâce à une grande variété d'actes pédagogiques différents mais tous n'offrent pas les mêmes gains développementaux et cognitifs. Si certaines options didactiques permettent effectivement d'attirer l'attention de l'élève sur la tâche et remplissent bien une fonction d'enrôlement, elles se révèlent contre-productives pour maintenir longtemps cette attention et s'opposent alors au développement d'une motivation à caractère intrinsèque.

Lorsque la pédagogie cherche à tout prix à être riche et variée, elle s'expose à deux risques majeurs :

- l'habillage excessif des tâches scolaires, qui peut gêner le traitement des informations essentielles (l'attention est attirée par des détails non pertinents pour la résolution) ;
- la trop forte variation des paramètres de ces tâches (on les modifie trop souvent et trop rapidement), qui ne permet pas aux élèves de construire les invariants opératoires nécessaires aux transferts de connaissances.

Or les élèves les moins performants ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentation et de réalisation des activités. Les formats d'interaction doivent être suffisamment réguliers pour que se développent les schèmes cognitifs facilitant les anticipations des élèves, leur contrôle et leur exploration des situations en toute sécurité. C'est lorsque les situations deviennent prévisibles que les élèves peuvent devenir sensibles aux variations didactiques introduites par l'enseignant.

Le problème de motivation, si souvent incriminé, n'est pas toujours à attribuer à un manque de motivation en général mais souvent à une centration externe de l'attention : les élèves sont plus vigilants à ce que les autres vont penser d'eux et aux *feed-back* du professeur qu'à réfléchir à l'activité elle-même. À trop se centrer sur l'extérieur, il ne reste que peu de ressources attentionnelles à accorder à la situation scolaire, dans ce qu'elle permet d'apprendre ou de comprendre.

En bref, nous ne nions pas l'importance que revêt la socialisation, mais nous contestons l'idée qu'elle puisse être considérée comme un pré-requis à de nouveaux apprentissages. Nous pensons au contraire que les apprentissages scolaires et professionnels sont le moyen privilégié dont disposent les SEGPA pour permettre aux élèves d'éprouver leur autonomie, leur capacité à penser, et, par conséquent, pour favoriser la socialisation, qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres mais également une question de relation à soi-même.

### Déficit cognitif et faible estime de soi

Les professeurs mettent en avant les faibles capacités de base du traitement de l'information (mémoire, attention) mais la plupart des recherches actuelles montrent que ce sont plutôt les connaissances et compétences méta cognitives qui différencient le plus nettement les bons des mauvais élèves. Ces compétences sous-tendent un apprentissage auto régulé et permettent l'autocontrôle des capacités à traiter l'information de façon efficace (anticipation, planification, contrôle et vérification).

Au cours de notre étude, nous avons pu vérifier à quel point les élèves avaient besoin en permanence de la présence de l'enseignant pour valider leur activité intellectuelle. (Cela les pousse à répondre le plus vite possible car les professeurs arrêtent le questionnement dès que la bonne réponse a été trouvée.) Ils accordent peu de confiance à leurs capacités, convaincus que, s'ils réussissent, c'est parce que la tâche est facile ou que le professeur est gentil. Rares sont ceux qui pensent que c'est grâce à la mobilisation d'une compétence appropriée. Paradoxalement, ces mêmes élèves pensent qu'ils sont totalement responsables de leurs échecs (attribution interne).

Les élèves qui ont pris en classe l'habitude de rechercher la réussite et la performance immédiate supportent mal d'être mis face à la moindre difficulté, et mettent en œuvre tous les comportements de défense pour éviter de se trouver confrontés à l'échec. Ils appellent fréquemment à l'aide, recherchent un contrôle externe, copient sur le voisin, refusent de travailler, agressent le professeur... Les enseignants multiplient alors les tâches faciles, stéréotypées et accrocheuses qui n'exigent, pour être résolues, qu'un faible degré d'investissement. Et c'est ainsi que ces comportements, nuisibles aux apprentissages cognitifs, se trouvent cautionnés et renforcés.

### Conclusion

Au terme de cette étude, il nous semble possible d'affirmer que les élèves de SEGPA de notre échantillon progressent en lecture au cours de leur scolarité adaptée et qu'ils disposent d'une marge de progrès qui n'est pas encore totalement exploitée.

Nous avons identifié quelques points forts des pratiques éducatives des SEGPA et nous soutenons l'hypothèse qu'il est possible de les préserver tout en développant de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture plus ajustées aux potentiels d'apprentissage des élèves.

Ces pratiques nécessiteraient de définir à la fois de nouveaux principes de travail (impliquant une recherche permanente de « clarté cognitive » pour les élèves), de nouveaux objets d'enseignement (incluant l'enseignement de procédures et de stratégies de lecture) et de nouveaux outils didactiques.

Nous savons que, par le passé, de nombreuses recommandations ou injonctions didactiques sont restées lettre morte parce qu'elles n'étaient pas adaptées aux conceptions et aux compé-

tences présentes des enseignants. Si les circulaires ministérielles et les centres de formation veulent marquer des ruptures avec certaines pratiques pédagogiques jugées peu efficaces, ils devront aider les professeurs à identifier les continuités entre pratiques anciennes et pratiques innovantes mais également à comprendre les raisons de l'inadéquation de certaines de leurs pratiques aux difficultés des élèves. Ils devront aussi démontrer que le prix à payer, en termes de travail supplémentaire et de formation, est raisonnable au regard des bénéfices obtenus (ou escomptés) auprès des élèves. Ils devront enfin distinguer les évolutions qui ne remettent pas en cause les conceptions des professeurs et les transformations plus radicales qui impliquent au contraire une redéfinition des objectifs poursuivis.

Trop souvent, les propositions d'instrumentation didactique nouvelles n'ont été examinées que du seul point de vue de leur cohérence au regard des savoirs enseignés. À l'issue de cette étude, nous souhaiterions que l'analyse du fonctionnement cognitif des élèves d'une part et les représentations et savoir-faire des professeurs d'autre part soient au cœur de la conception et de la diffusion des instruments professionnels qui sont les vecteurs de la transformation des pratiques d'enseignement.