



HAL
open science

Arts plastiques... ou de l'utilité des arts visuels en SEGPA

Caroline Thilly-Mabriez

► **To cite this version:**

Caroline Thilly-Mabriez. Arts plastiques... ou de l'utilité des arts visuels en SEGPA. Education. 2010.
dumas-00693506

HAL Id: dumas-00693506

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00693506>

Submitted on 2 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Caroline Thilly-Mabriez

CAPA-SH option F

Session 2010

Arts pratiques...

Ou de l'utilité des arts visuels en

Segpa



CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
Mme ~~Mette~~ ~~M.~~ *Thilly Nabriez Caroline*
né(e) le *02/02/79*
à *Lille*
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme ~~Mette~~ ~~M.~~ *Thilly Nabriez Caroline*

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *Comment aider les élèves de Segpa à réinvestir les apprentissages par les arts visuels ?*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Villeneuve d'Ascq, le 01/04/2010

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation la Responsable de la formation ASH



Marie-Claude LECOCQ

L'auteur⁴,



⁴ Signer.

Introduction

Préambule

- A- place institutionnelle : qu'est ce qu'une séance d'arts plastiques ?
- B- Comment se déroule une séance d'arts plastiques ?
- C- Etat des lieux

a- L'établissement

b- Organisation de l'équipe

c- Qui sont mes élèves : des adolescents en difficulté

d- Description du projet 5 continents

I-Instaurer un climat propice au travail

- A- Redonner confiance à l'élève par la connaissance, l'estime de soi, la confiance en l'autre
- B- Développer un climat d'écoute et d'échange dans la classe, un cadre de travail
- C- Donner à chacun l'envie de réussir

II-Des citoyens en devenir

- A- L'autonomie
- B- Travail sur l'ouverture vers l'extérieur

a- l'intégration au collège, sur le quartier

b- s'informer pour acquérir d'autres connaissances

c- Ouverture sur le monde culturel

Conclusion

Introduction

Il arrive qu'à la sortie de l'IUFM, le PE2 soit nommé en classe spécialisée sans l'avoir demandé. Fille de directeur de SEGPA, il était pour moi tout naturel de me diriger vers ces sections à ma sortie de l'IUFM, en septembre 2007.

Pleine d'ambitions, j'imaginai sauver ces élèves et leur apporter tout ce qui leur manquait auparavant. Quelle déception ! A mon arrivée au collège Verlaine, je me suis vite sentie étrangère dans ma propre classe. Les élèves fonctionnaient pour la plupart ensemble depuis la CLIS et ils n'éprouvaient pas du tout le besoin de me demander de l'aide. Cette classe était devenue un lieu de non droit, et surtout d'absence de travail, et ils étaient loin de vouloir changer le système de fonctionnement qu'ils avaient mis si longtemps à imposer aux adultes (système que je développerai dans le mémoire). Je me suis obstinée pendant plusieurs jours à les évaluer, à faire des mathématiques, du français comme je l'avais appris pendant ma formation. Mais rien ne fonctionnait. Je sortais souvent en pleurant, j'ai régulièrement craqué dans le bureau de ma directrice. Ils ne me laissaient pas entrer dans leur bande. Le vendredi après midi était un moment particulièrement difficile et après avoir tenté d'y faire de l'EPS, du théâtre, je me suis lancée dans une séance d'arts plastiques. Là, à ma plus grande surprise, leurs comportements se sont modifiés : ils n'en avaient pas fait depuis longtemps. J'avais trouvé « l'accroche », le moyen de gratter leurs carapaces. L'enseignement de cette discipline ne se borne donc pas à l'élaboration de beaux objets. Je pouvais par ce biais aider mes élèves en grande difficulté.

Une question s'est alors imposée : Comment leur faire (ré) apprendre leur métier d'élève ? Mes séances d'arts peuvent-elles aider mes élèves à reconquérir une posture d'apprenant ?

Je commencerai par exposer en préambule les caractéristiques de mon établissement et de ma classe. Ensuite, je développerai d'une part comment il m'a été possible d'instaurer un nouveau climat de classe, d'autre part comment les arts visuels peuvent participer à la formation de ces citoyens en devenir que sont nos élèves.

Préambule

A-place institutionnelle : qu'est ce qu'une séance d'arts plastiques ?

L'enseignement artistique est obligatoire depuis 1978 mais il se limitait alors, et ce jusque 1968, à l'exercice du dessin d'observation. Les élèves recopiaient alors le plus fidèlement possible des œuvres d'artistes choisies souvent uniquement parce que c'étaient de belles images (d'ailleurs en général politiquement correctes...). Les objectifs visés étaient alors d'apprendre les techniques du dessin.

Dès 1968, la notion de création entre en classe en même temps que la pratique de l'oral. On commence alors à « parler des œuvres » et même l'oral acquiert un rôle de déclencheur des activités plastiques. Au début des années 1980, le dessin devient art plastique dans les textes officiels et, par là même, l'élève devient un élément actif de sa création. Le langage a une place prépondérante et les élèves sont amenés à verbaliser leurs actions tout en étant confrontés à la diversité des matériaux et des outils dans leur pratique.

« *L'art n'est plus perçu comme étranger au royaume de l'école* ». Cette phrase prononcée par Jack Lang lors d'une interview pour Beaux arts magazine marque bien combien le plan pour les arts et la culture à l'école (jack Lang-2000) marque l'importance que prend l'éducation artistique et surtout culturelle dans la politique éducative. Elle devient un complément nécessaire aux savoirs « essentiels ». Les pratiques artistiques deviennent capitales pour la formation de l'esprit et elles deviennent un élément moteur de la maîtrise des langages (corps et esprit). Les classes à PAC (projet artistique et culturel) créées par ce plan remportent un vif succès et permettent aux élèves de rencontrer le plus souvent possible les artistes jusqu'alors totalement ignorés comme si l'œuvre n'était qu'un produit fini.

Les programmes de 2002 transforment les arts plastiques en arts visuels, le panel des œuvres entrant dans l'école étant élargi notamment aux œuvres animées (publicité, cinéma). L'enjeu est de taille. Il s'agit de faire participer l'art à la formation du citoyen et de faire des élèves de véritables « goûteurs d'art » par l'acquisition d'une culture commune des œuvres.

B- Comment se déroule une séance d'arts plastiques ?

Tout d'abord, comment se conçoit une séance d'arts visuels ? Le travail en amont est essentiel. En adéquation avec les programmes, j'essaie de préparer mes séances d'art toujours de la même manière, à quelques variables près. Cela fixe des repères à nos élèves qui en ont bien besoin. Les séquences sont exclusivement centrées sur l'activité des élèves. En général je tente d'attirer leur attention au moyen d'une accroche qui peut être une œuvre d'artiste ou tout autre support qui amènera à la création (texte, album, chanson). Je leur donne systématiquement, dès le début de l'activité, l'objectif qui sera à atteindre, ils savent ainsi dans quelle direction ils vont et cela les rassure. Ils connaissent toujours quelle est leur place dans la situation d'apprentissage dans laquelle ils entrent. Je ne prolonge pas pour autant le temps de discussion. Il est nécessaire de démarrer rapidement, de les mettre le plus vite possible en action en donnant des consignes courtes et claires, quitte à ménager un temps de pause pour recentrer les exploitations si elles ne vont pas dans le bon sens. Comme pour tout autre travail, je fais régulièrement reformuler les consignes par un ou même plusieurs élèves afin d'en assurer la bonne compréhension.

Pendant l'activité je travaille auprès d'eux apportant ça et là une petite modification à leur création, relançant l'élève en difficulté ou « en panne », et verbalisant sans cesse sur leurs actions afin de pouvoir par la suite apporter un caractère plus théorique à la séance. Magali Chanteux (« *Enseigner les arts plastiques en SEGPA* ») considère que « *bien peu fréquents sont les élèves qui ne produisent rien lors d'une séance d'arts plastiques. Le plus souvent, à cet âge et sans en avoir clairement conscience, les élèves ont déjà acquis des habiletés de toutes sortes pour peu qu'on leur laisse la possibilité de le faire à leur manière. Lorsqu'il fait quelque chose et qu'il n'est pas sans cesse repris dans ses gestes, ni dans ses initiatives, l'élève n'est pas « en difficulté ». En arts plastiques, l'enseignement s'appuie sur cette capacité de production qu'ont tous les élèves, sur leurs habiletés déjà acquises et sur les connaissances en construction glanées ça et là, diverses. Les situations proposées, qui ne présument en rien les résultats attendus mais s'appuient sur les potentialités des élèves, leur donnent un espace ouvert à explorer, et leur permettent de s'y inscrire tels qu'ils sont. Le travail oral, en fin de production, regroupe les élèves, rassemble les diversités des productions, en permet l'interrogation critique, et par là même, en met à jour le sens par rapport au champ des arts plastiques.* »

Je reprends en effet en groupe classe à la fin de chaque séance leurs productions soit dans le but de leur apprendre des notions purement artistiques (travail sur la perspective, les couleurs, les outils, les supports, certaines techniques...) soit en extrapolant vers du vocabulaire (effigie, portrait, les différents plans ...) ou vers d'autres matières (la géographie des Etats-Unis par exemple à partir d'œuvres du « land art »). Je reprends le travail d'arts plastiques en histoire (Renaissance) en géographie (notion d'échelle) ou en français (poésie) et même en EPS. La séance d'art est souvent le point central de mes projets et je construis ensuite tous les apprentissages autour de leurs découvertes.

C-Etat des lieux

a- L'établissement

Le collège Verlaine fait partie de réseau ambition réussite. Nos élèves (collège et SEGPA) rencontrent de vives difficultés tant familiales, sociales que scolaires.

La SEGPA se situe dans l'enceinte même de l'établissement. Salles de classe, salles spécialisées, bureaux font corps avec toutes les autres salles de l'établissement. Les élèves de la SEGPA partagent également avec ceux du collège la cour de récréation, malgré toutefois une certaine tendance à rester entre eux et occuper certaines zones précises de la cour. Les moments de transition (récréation, interours, cantine, clubs, activités interdisciplinaires) sont vécus, avec l'ensemble des élèves du collège, sous la responsabilité des personnels de la vie scolaire. Ils ont accès au CDI, aux salles informatique de l'établissement.

Il est néanmoins à regretter que cette intégration s'arrête souvent là. Nos élèves n'ont pas accès aux salles de permanence et la gestion de la vie scolaire est prise en charge exclusivement par la directrice de la SEGPA pour les élèves de la section et non par les deux CPE du collège. Les professeurs du collège n'interviennent pas dans notre SEGPA, mis à part les professeurs de technologie qui prennent en charge 2h chaque classe. Cette intervention permettait aux enseignants de technologie de compléter leurs emplois du

temps et donc de ne pas devoir intervenir dans d'autres établissements. Ces cours ne se déroulent d'ailleurs pas toujours dans une ambiance propice au travail. Nos élèves ne se comportent en général pas très bien en dehors des interventions de notre équipe. Autrefois, les professeurs d'EPS et d'anglais prenaient également en charge des classes mais cette collaboration n'a pas été reconduite à la demande des professeurs d'EPS qui rencontraient de très grosses difficultés notamment avec la classe qui est aujourd'hui celle de 3^{ème}. Les élèves ne vivent pas bien ce qu'ils considèrent comme une exclusion du collège. Cette « exclusion » a été le sujet de toute une année de travail avec l'association « temps fort » en 2008/2009, mais il reste beaucoup à faire dans l'amélioration de la perception qu'ont les autres professeurs de nos classes et dans le comportement de nos élèves pour renforcer l'intégration de la SEGPA dans le collège.

b-Organisation de l'équipe

L'équipe enseignante est composée de 4 PE (professeur des écoles) spécialisés et de 2 PLP (professeur de lycée professionnel). Chaque PE est professeur de référence d'une classe. Je suis donc administrativement responsable de la classe de quatrième. Cependant notre fonctionnement interne me permet d'intervenir dans toutes les classes puisque nous avons choisi de ressembler le plus possible aux professeurs de collège en enseignant chacun deux ou trois matières de référence. Nous pensons que cela peut permettre aux élèves de se sentir moins différents des autres élèves du collège puisque c'était une des difficultés qu'ils avaient soulevées lors de la visite de l'association « temps fort ». J'enseigne donc exclusivement le français, la géographie et les arts visuels aux troisièmes et aux quatrièmes (et également un peu en sixième et cinquième essentiellement dans le cadre du projet « cinq continents »). Comme j'interviens à part égale dans les deux classes et bien que je sois professeur référent de la 4^{ème}, je m'attacherai à construire cette réflexion professionnelle en m'appuyant sur les 2 classes.

Tableau récapitulatif des difficultés caractéristiques des deux classes

Elèves	Difficultés constatées	Besoins recensés
Kelly, Gaétan, Salif, Julie	Comportement anti-scolaire, rejet des règles et du travail	Besoin affectif d'investissement : Faire des projets pour l'avenir, trouver dans ces projets du sens aux activités scolaires
Soumya, Katiba, Bryan, Akim, Brenda V., Ferihal	Faible estime de soi, manque d'autonomie, difficultés d'abstraction	Besoin affectif d'attachement: Acquérir plus d'assurance, prendre conscience de ses possibilités
Salif, Youssef, Gordon, Kévin, Joselito	Manque de socialisation, de valeurs, ne respectent pas les règles de vie en communauté, ne respectent pas les autres	Besoin de valeurs : Apprendre la valeur du bien et du mal (moral et éthique), la valeur de la vérité (apprendre à se remettre en question)
Brenda D., Christophe, Axel, Bryan, Akim, Loïc	N'entrent pas toujours et en tous cas pas rapidement dans les apprentissages, sautes d'humeur, fatigue et lassitude rapide, manque de concentration	Besoin cognitif de stimulation : Se forcer à agir, augmenter la disponibilité cognitive
<u>Tous</u>	Difficultés relationnelles	Besoin social de communication : Accepter les échanges avec les autres, se socialiser

c- Qui sont mes élèves : des adolescents en difficulté

Quels BEP, quels comportements particuliers me semble-t-il utile de travailler en priorité?

La classe de quatrième compte 15 élèves (11 garçons, 4 filles) dont 7 élèves avec PPS et la classe de troisième 17 élèves (12 garçons, 5 filles) dont 3 avec PPS.

Les deux classes sont très hétérogènes.

Il est possible de dégager quelques caractéristiques communes aux deux classes :

-Besoin affectif d'investissement : élèves complètement **démissionnaires**, absentéistes et manifestant un désintérêt flagrant pour les activités scolaires (Kelly, Gaétan, Salif, Julie)

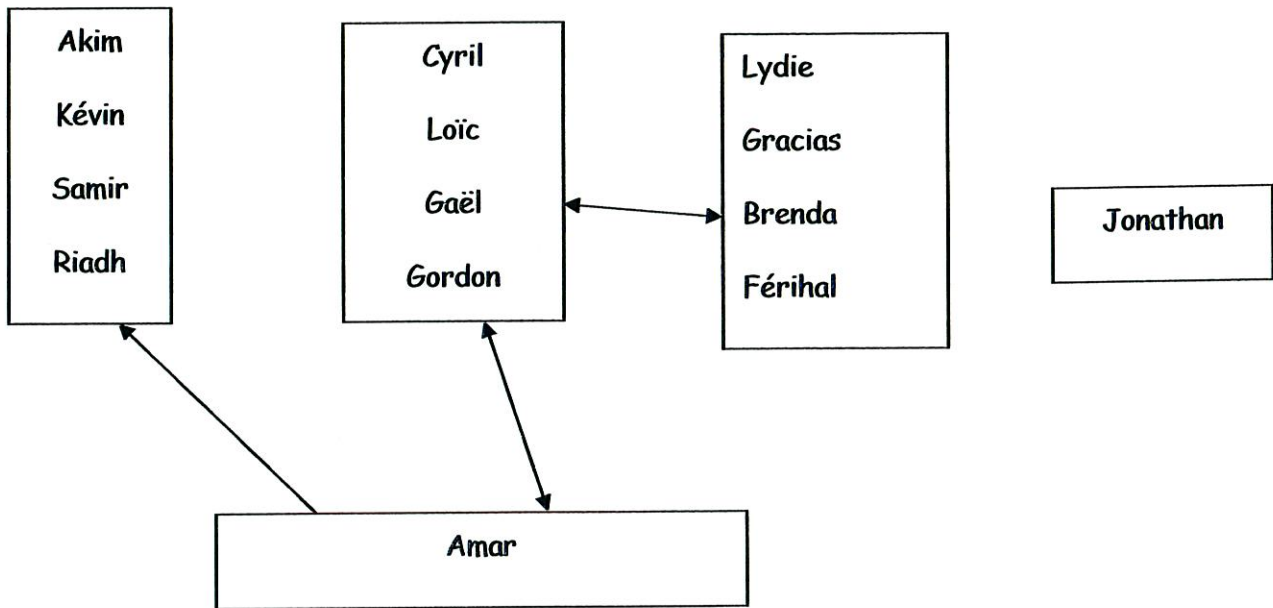
-Besoin affectif d'attachement : élèves peu **autonomes** et nécessitant une forte présence de l'adulte (Soumya, Katiba, Bryan, Akim, Brenda V., Ferihal)

-Besoin de valeurs : élèves qui présentent un trop plein d'assurance et un égo surdimensionné, peu de réalisme sur leurs capacités et donc un sentiment de toute puissance, d'impunité (Salif, Youssef, Gordon, Kévin, Joselito)

-Besoin cognitif de stimulation : élèves qui tardent à se mettre au travail et qui manifestent un problème de concentration. Ils sont facilement perturbables (Brenda D., Christophe, Axel, Bryan, Akim, Loïc)

-Besoin social de communication : élèves qui évoluent dans un **réseau social restreint** (quatre groupes en moyenne dans chaque classe)

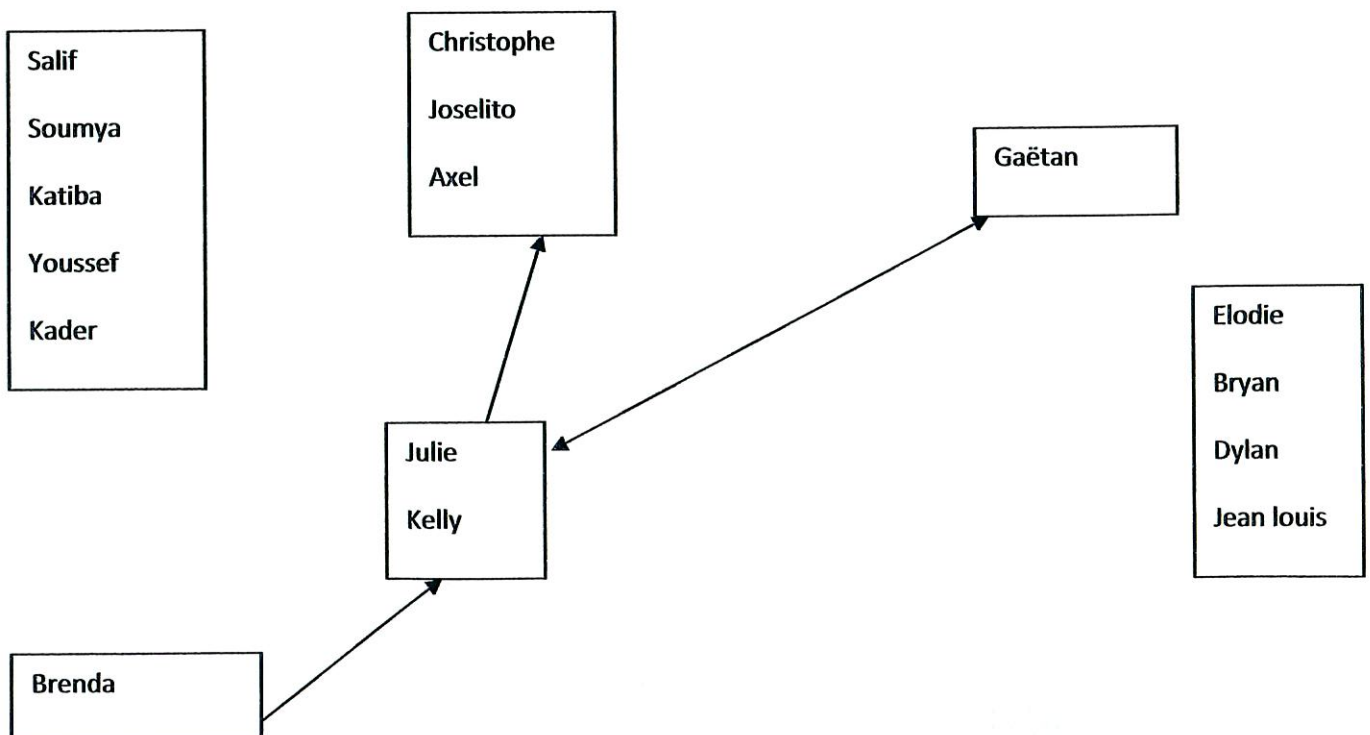
Réseau social classe de quatrième :



L'information principale qui ressort de ce schéma est que Jonathan est complètement isolé et ne prend part à aucun échange. On peut également constater que le groupe de Kévin reste isolé et ne va pas vers Amar qui pourtant vient vers eux. Les échanges sont en fait rares entre les groupes.

Réseau social classe de troisième :

Ce schéma est très représentatif de la classe de troisième. Les échanges sont quasi-inexistants entre les groupes et quand ils existent, ils sont souvent unilatéraux. Il est à signaler que les flèches existantes représentent plus souvent des relations conflictuelles que de réels échanges. On pourrait ajouter qu'une personne se détache parfois de la caractéristique de son groupe pour discuter avec une personne d'un autre groupe (Katiba et Julie) mais cela reste rare.



Depuis que je suis arrivée au collège Verlaine, c'est la classe de troisième (à l'époque en quatrième) qui pose le plus de difficultés à l'ensemble de la communauté éducative. Ces élèves ont instauré des règles de chahut bien précises. Ils se connaissent bien et sont capables en un seul mot d'entraver le travail de toute une journée. Les insultes sont monnaie courante. Ils hurlent dans la classe (Gaëtan), se lèvent (Julie et Kelly), s'interpellent (Axel et Christophe, Joselito) et respectent peu de règles. Il est bien sur assez rare qu'ils se mettent au travail. La classe de troisième est une classe en friche, qui possède peu d'habitudes de travail. Même si l'enseignement de l'art plastique m'a permis déjà l'an dernier d'imposer de nouvelles règles de fonctionnement à la classe, il subsiste des problèmes majeurs.

La classe de quatrième est une classe plus travailleuse et plus calme que la classe de troisième mais les élèves manquent majoritairement de maturité et d'autonomie (Brenda, Férihal, Riadh, Samir). Ces élèves posent beaucoup moins de problèmes de comportement mais le groupe semble enfermé dans un système où les élèves se côtoient peu (Kévin, Gordon). Les différentes ethnies présentes au sein de la classe cohabitent mais ne se mélangent pas. Une étincelle suffit souvent à déclencher une explosion de violence.

Lorsque j'ai commencé à m'interroger sur mon projet de classe, quelques grands chantiers se sont immédiatement imposés à moi, notamment à la lecture du projet de la SEGPA. Michel Develay (« *Donner du sens à l'école* ») constate que « *la connaissance leur apparaît (aux élèves) comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. L'école passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à remonter pour construire des cohérences* ». Pour moi, il était donc nécessaire de lier les apprentissages en un projet qui donne du sens aux apprentissages pour les élèves. D'autre part, j'ai émis l'hypothèse qu'ils se mélangeaient peu parce que finalement ils se connaissaient peu.

J'ai donc axé mon travail sur la connaissance de soi et la connaissance des autres ethnies. J'ai pensé que connaître mieux leurs continents d'origine et finalement leurs ressemblances permettraient de lever la barrière qui existait notamment entre les africains noirs et les élèves d'origine maghrébine.

d-Description du projet 5 continents

Ce projet se décline sur toute l'année. Il est centré sur les classes de quatrième et troisième mais les autres classes de la section y participent également ponctuellement. A chaque période correspondra la visite d'un continent, de ses caractéristiques culturelles et géographiques en particulier. La première période est consacrée aux évaluations initiales. L'Afrique n'y sera donc qu'abordée. Nous rentrerons dans le vif du projet après les vacances de la Toussaint.

-les objectifs :

- Ouverture culturelle
- Découverte géographique et aide au repérage dans l'espace
- Découverte de la littérature étrangère et de l'étranger par la littérature (genres, auteurs, thèmes variés)

Du point de vue de l'enseignant, l'objectif principal est de centrer les apprentissages autour d'un thème porteur de sens pour les élèves et de les motiver en vue d'une exposition de leurs travaux à la maison folie du quartier. Le projet interdisciplinaire permet aux élèves de donner un but et un sens à leurs apprentissages. D'autre part nos découvertes permettront peut-être (je l'espère en tous cas) aux élèves d'être plus tolérants.

-les actions :

Arts, géographie et Français

Il s'agit de recenser les représentations des élèves sur le reste du monde et de leur apporter, par le biais de textes littéraires, de photos, de documents historiques ou géographiques, des éléments allant contre leurs représentations initiales souvent caricaturales.

Les compétences visées et acquises au cours de ce projet varient au cas par cas dans le cadre des projets individualisés et/ou des PPS mis en place pour chaque élève.

Le reste des projets de classe est joint en annexe.

Transition

Tous mes élèves ont de gros problèmes de comportement en classe. Il est difficile de travailler, notamment avec la classe de troisième. Mon remplaçant rencontre d'ailleurs de vives difficultés avec ces élèves qui ont besoin de repères et se réfèrent généralement à un unique référent. A partir de ce constat, je me suis demandé en quoi les arts visuels pouvaient contribuer à lier ce projet tout en faisant évoluer mes élèves dans ces différents domaines. Quelles activités était-il possible de mettre en place au sein de ce projet pour permettre aux élèves de progresser sur leurs BEP et que l'enseignement (ou l'exercice) des arts visuels ne se résume pas à « on passe une heure à dessiner ».

I-Instaurer un climat propice au travail

A-Redonner confiance à l'élève par la connaissance, l'estime de soi, la confiance en l'autre

Le travail avec les psychologues de l'association « temps fort » avec la classe de quatrième de l'an dernier a permis de dégager les préoccupations communes à tous les élèves de la classe. Il m'était nécessaire de comprendre d'où venait toute l'agressivité qui pesait sur la classe comme une chape de plomb. Ainsi, des événements (comme l'insulte qui leur a été faite par un assistant d'éducation qui les avait traités de « mongols ») qui nous semblaient pourtant avoir été réglés par le dialogue, avaient en fait d'énormes répercussions sur leurs comportements. Après plusieurs heures de travail avec les psychologues, nous nous sommes rendus compte que l'estime d'eux-mêmes avait été plus encore entamée par cette insulte qu'elle ne l'était déjà et ils nous semblaient arrivés en ce domaine à un point de non retour. Ces élèves semblaient n'avoir aucune confiance en l'école, en l'orientation, en l'avenir et surtout en l'adulte. Ils se connaissaient peu et s'étaient souvent construits sur les images dévalorisantes que les autres pouvaient avoir d'eux-mêmes. Comment pourraient-ils être de bons petits écoliers alors que tout le monde clame (et donc les convainc) qu'ils sont de vrais petits monstres. L'éclairage de leur état d'esprit m'a permis de comprendre qu'il était nécessaire de les apprivoiser. Il me fallait leur montrer qu'ils étaient capables d'autre chose que d'empêcher le professeur de faire cours pour redorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. L'institution scolaire se devait d'être un lieu potentiel d'aide à la reconstruction positive.

Les arts visuels étaient un moyen de choix puisqu'ils n'en avaient pas fait depuis longtemps et qu'ils n'avaient pas encore « fait leurs preuves » (et donc montré que là aussi ils étaient indisciplinés) dans ce domaine. La page était vierge. Il fallait leur donner l'occasion de la remplir de manière différente, avec leurs vraies envies, leurs vraies personnalités. Jean Sébastien Morvan considère d'ailleurs (dans son « *approche psychodynamique et psychopédagogique de l'adolescent* ») qu' il faut permettre à l'adolescent de « *faire ses preuves avec la construction de l'objet dont la règle et la démarche lui sont transmises (tel le compagnonnage comme expérience significative), le réconciliant par là avec lui-même dans la découverte de ses capacités, dans ses limites, dans sa créativité- ce qui revient à une restauration narcissique, nécessaire pour se confronter au groupe* »



Digitized by srujanika@gmail.com

Bien sûr c'était loin d'être gagné d'avance. J'ai peu de matériel, 17 élèves vraiment pas faciles et complètement fermés avant toute chose à la parole de l'enseignant alors que la parole et la place de l'enseignant sont capitales dans les arts visuels. Pour pouvoir se livrer dans une production, il faut déjà avoir confiance en la personne qui va juger cette production. Ces élèves ont déjà été fortement rudoyés par l'école et par la vie, ils ne vont pas prendre le risque de s'investir (de mettre du cœur) dans une production pour qu'(encore) on leur dise que c'est nul. Dans une production d'arts visuels, on met de soi plus que dans n'importe quelle autre production. C'est pour ça que c'est d'une part très difficile de rentrer dans l'activité pour nos élèves mais aussi d'autre part c'est l'endroit où on peut les toucher et établir une autre relation avec eux. Il était nécessaire que je considère chacun de mes élèves comme une personne, comme un adolescent et que je parvienne à les faire mieux se connaître tant au niveau cognitif qu'affectif. L'individualisation de mes interventions, de mes travaux allaient me permettre de gagner petit à petit du terrain et d'instaurer un début de relation entre eux et moi. De toute façon, les élèves de nos classes ont des niveaux très hétérogènes. C'est une aberration que de vouloir faire marcher tous les élèves au même rythme et de ne faire que de l'enseignement collectif.

Je me lance donc dans une première production (dans le cadre de la période Afrique) avec pour médiateur ce qui me semblait être le plus porteur de leur identité : leurs prénoms. L'activité démarre de l'observation de la première de couverture de l'album « Rafara », conte africain que nous avons étudié en français. Nous observons cette couverture et constatons qu'elle est en fait composée d'un cadre de motif africain et que le prénom de l'enfant est mis en valeur dans ce cadre. Nous décidons ensemble de faire « la même chose » avec les prénoms des élèves de la classe.

A la séance suivante, je leur amène différents motifs africains, différentes textures (tissus, papiers peints, tasses, serviettes en papier...). Ce que je n'avais pas prévu, c'est que mon collègue responsable de l'enseignement des sciences avait étudié avec eux, parallèlement à mes séances, les animaux présents en Afrique. Ils m'ont donc demandé s'ils pouvaient travailler plutôt sur les peaux d'animaux, ce que j'acceptais bien sûr. Un progrès était déjà palpable, ils étaient suffisamment investis pour faire des propositions et se rallier à un projet commun.

La consigne suivante était donc « réaliser un fond en peau d'animal ». Plusieurs enfants (Brenda, Bengaly, Hakim) ont à ce moment là rencontré de vives difficultés. Après avoir discuté avec eux, je me suis rendue compte qu'ils n'avaient pas d'images mentales de ces animaux. (L'un d'eux m'a peint toute la feuille en gris et m'a dit que c'était une peau de lapin). Effectivement, l'Afrique ce n'est pas ce qui est le plus proche d'eux. Si je reconduis mon projet 5 continents, il me paraît plus judicieux de commencer plutôt par l'Europe. Il m'a suffi de leur permettre d'aller voir dans la bibliothèque de la classe (dans laquelle j'avais pris soin de placer tout un tas de livres sur l'Afrique) pour que leur imagination s'active et qu'ils entrent ainsi dans l'activité.

Certaines élèves comme Julie, Kelly, Elodie sont par contre trop vite entrées dans l'activité. Elles ont un peu bâclé le travail d'ébauche parce que le passage à la peinture les fascinait. En leur permettant de patouiller, de mélanger, de créer des couleurs, de s'en mettre plein les bras (et même sur le visage pour certains), je pense leur avoir permis de redécouvrir la matière et de pratiquer leurs propres expérimentations. Après tout, toucher, triturer, est une étape qui permet d'expérimenter tous les possibles offerts par le matériel et stimuler ainsi leur créativité. Toute cette étape de recherche et de tâtonnement est aussi importante que la création elle-même. Arno Stern et Pierre Duquet (*« A la conquête de la 3^e dimension »*) nous l'expliquent avec le modelage. Ainsi ils affirment que *"(l'enfant) retrouvera dans la séance beaucoup de gestes de palpation, donc d'expérimentation [...] ils sont aussi importants que la création même. La création n'est que le second stade. [...] Le gribouillis est encore contenu dans le dessin évolué quand l'enfant est déjà capable de dessiner. Mais gribouiller est - à un premier stade - une activité totale, c'est la pleine expression du tout petit enfant. Le trituration est au modelage ce qu'est le gribouillis au dessin il y garde la même importance"*.

Mes élèves « trituraient » donc la peinture, redécouvraient le plaisir ressenti en maternelle, ce lieu magique « d'avant », avant même qu'ils soient des élèves étiquetés « en difficulté ». Jean Sébastien Morvan (*« approche psycho dynamique et psychopédagogique de l'adolescent »*) affirme à ce sujet que *« l'adolescent retrace les étapes de son enfance, est repris par le vécu de cet enfant qu'il a été tout autant que par celui dont il a rêvé. Il va à nouveau se trouver plongé dans la peur et le plaisir de la recherche des origines et de la scène primitive, dans les nostalgies de la période fusionnelle, dans les angoisses de la confrontation à l'absence, dans les plaisirs de la maîtrise de l'indépendance, dans les tiraillements de l'ambivalence, dans l'anxiété de la culpabilité œdipienne, dans le déchirement du renoncement. »* Ce retour à la matière, aux

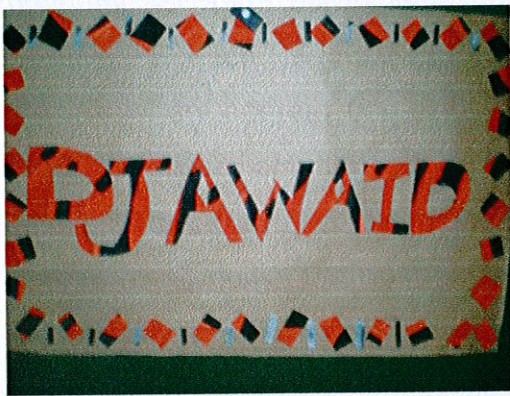


Inventaire de possibles :
La peinture

origines de la découverte leur a permis je pense de rejouer certains aspects de leur enfance comme autant de moments où ils étaient « comme les autres », où il était permis que l'affectif domine leurs découvertes, ce qui est bien moins socialement correct à l'adolescence dans un groupe qui fait régner la terreur. J'ai pris parti de cette étape et j'en ai profité pour leur faire élaborer un inventaire des possibles offerts par la peinture. Cet inventaire a été affiché dans la classe, comme le symbole de ce passage important dans notre évolution commune.

D'autre part, je pense que le fait que je leur ai permis de « se lâcher » lors de cette première séance a évité que chaque séance vire au cauchemar. Toutes ces découvertes peu conventionnelles faites, nous pouvions passer à autre chose. La « seule » contrainte a été de nettoyer ensuite la classe, les tables, activité à laquelle ils se sont livrés sans discuter alors qu'ils refusent de le faire en atelier par exemple.

Une fois que chaque enfant a réalisé son fond, il était évident que certaines réalisations étaient plus réussies que d'autres. Yves de la Monneraye (« *Aider les élèves*») considère « *l'enfant en difficulté comme un sujet divisé entre les intentions qu'il a de réussir quelque chose et ce qu'il se découvre en train de rater* ». J'étais en plein dans la construction de leur estime d'eux-mêmes, je ne pouvais pas les laisser enfermés dans quelque chose de moins bien réussi au départ. Les enfants réagissent souvent ainsi : Je fais quelque chose de beau, on me complimente pour ce quelque chose, c'est moi qui l'ai fait donc j'ai de la valeur. S'ils considèrent que leur production finale est moins jolie que celle des autres, ils pourraient considérer qu'ils sont moins capables. Je ne pouvais prendre ce risque d'à nouveau les mettre en échec. Loin d'une condamnation sociale, il était quand même nécessaire que chacun ait une deuxième chance...J'ai alors décidé que tous pourraient utiliser tous les fonds. En effet, je leur ai disposé ce que j'appelle un « buffet de matériel » (une mise à disposition en fait) avec tous les fonds qu'ils avaient élaborés et il leur était possible de prendre tout ce qu'ils désiraient pour faire leur cadre. Ils se sont lancés sans appréhension et rapidement, ont tous (ce qui arrive souvent en arts : l'un fait et une émulation se crée) découpé des petits morceaux de fond pour faire leur cadre et découpé des lettres pour construire leurs prénoms.



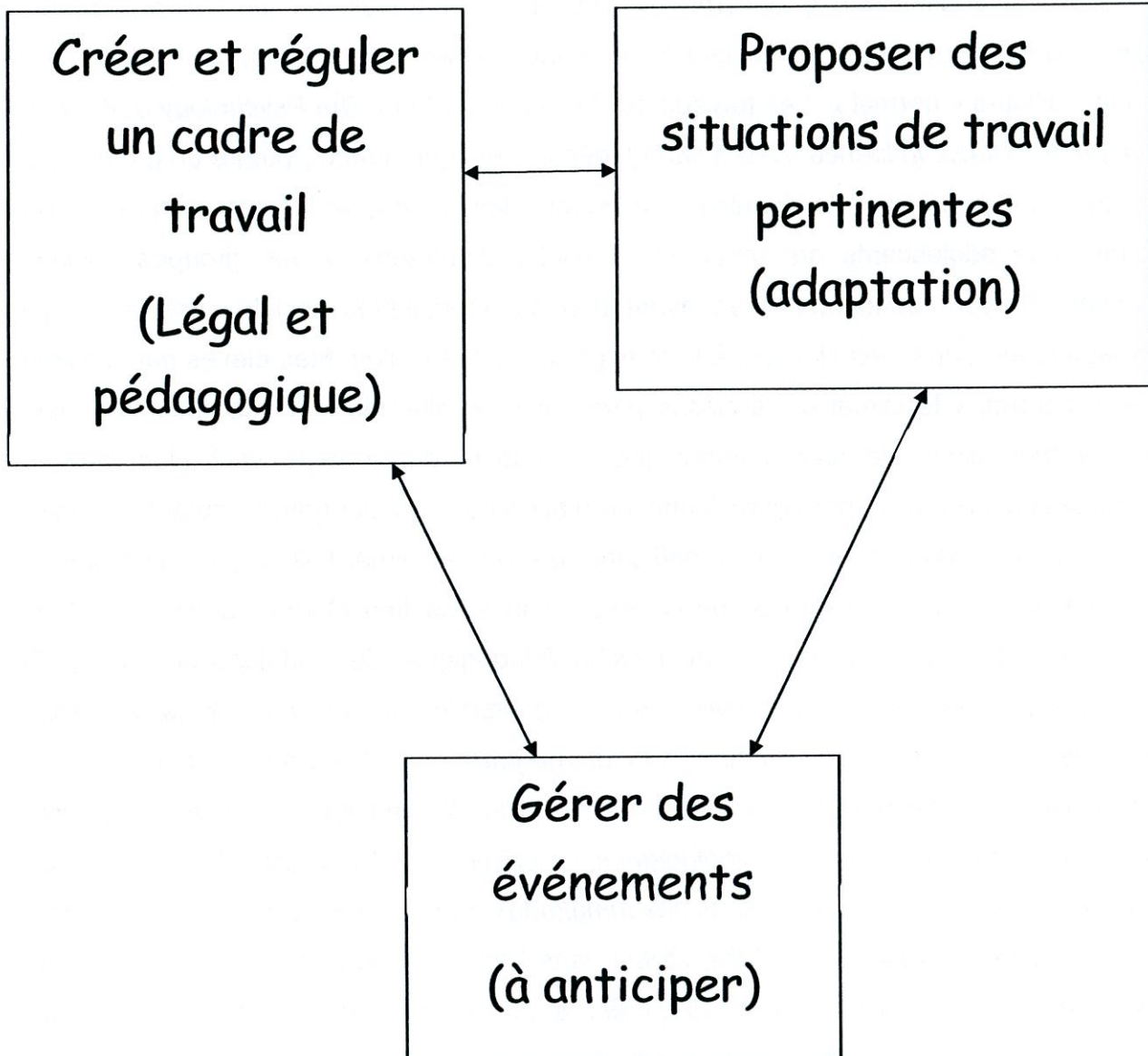
Les résultats en terme d'estime d'eux-mêmes étaient à la hauteur de mes espérances. Isabelle Duhalde nous a défini l'estime de soi comme (entre autres) « *avoir une bonne opinion de soi, avoir conscience en sa valeur personnelle, avoir des attitudes positives, être satisfait de soi la plupart du temps* ». L'affichage de leurs travaux dans la classe a été un succès et il m'a semblé que tous ou presque étaient fiers de leur productions. J'ai eu l'impression de leur avoir apporté une ouverture, la possibilité de se sortir de cette réputation qui les oppressait. Le fait que je les complimente tous pour leur travail, que chacun de leurs gestes, que leur investissement soit valorisés sans cesse par ma présence et mes paroles les ont aidés à retrouver confiance en l'adulte et surtout en eux-mêmes. Finalement ils découvraient qu'ils étaient capables de bien faire dans la classe, qu'ils étaient capables d'avoir une valeur personnelle dans la classe. Cela était surtout valable pour Julie et Christophe, les élèves certainement le plus en rupture avec l'institution. A partir de là, j'ai pu m'attaquer à mon second chantier : poser les règles d'une séance, instaurer un climat de confiance et de dialogue, restaurer le droit à la parole de l'élève.

B- Développer un climat d'écoute et d'échange dans la classe, un cadre de travail

Ce que je voulais avant toute chose, c'était modifier le climat de classe devenu électrique, où chacun apportait sa pierre à l'édifice de la dévalorisation de l'autre (quelque soit l'autre d'ailleurs, ami ou ennemi). Les progrès en arts visuels étaient palpables de manière individuelle mais le climat général de la classe ne s'améliorait pas. Les élèves passaient beaucoup de temps à s'insulter, à se moquer les uns des autres (notamment pendant les activités de lecture). Des groupes, des clans, étaient formés (depuis toujours je crois, puisque la majorité de mes élèves vient des mêmes CLIS...) et les frontières de ces groupes semblaient infranchissables.

Il était à mon sens nécessaire que chacun trouve sa place et que les élèves considèrent que la parole de chacun est importante. Il est capital que l'enseignant permette à chacun de s'exprimer dans la classe. On ne peut mettre les élèves en situation d'apprentissage si l'enfant ne se sent pas protégé dans la classe. Michel Develay (*« Donner du sens à l'école »*) s'interroge d'ailleurs : *« Comment apprendre quand la sérénité suffisante pour le faire n'est pas présente, quand l'esprit de l'élève est occupé à gérer des relations conflictuelles avec d'autres élèves »*. Certains élèves n'osaient pas s'exprimer et subissaient le désordre et l'absence de travail qui leur étaient parfois imposés par les autres. Ils en venaient même parfois à participer à cette pagaille générale. C'était d'ailleurs « normal ». Les travaux de Philip Zimbardo (*« The Psychology of Attitude Change and Social Influence New York »*) démontrent que quand j'intègre un groupe, j'ai tendance à oublier mon individualité et à adopter les normes et les comportements du groupe. Les adolescents ont tendance à vouloir appartenir à des groupes sociaux valorisés. Ils vont donc mettre en avant des caractéristiques sociales valorisées qui correspondent, dans mes classes, à la transgression des règles. Mes élèves participaient tous à « pourrir » le climat de la classe parce qu'il en allait de leur intégration sociale ! C'est à moi, alors, de leur montrer que le respect de la règle vaut plus que sa transgression. Je devais permettre à chacun d'exprimer sa vraie nature (autant que faire ce peut) afin d'instaurer un équilibre suffisant pour que le climat soit propice au travail et que finalement, chacun y trouve son compte. Jean Sébastien Morvan considère dans son approche psychodynamique et psychopédagogique de l'adolescent que *« Si l'adolescent et sa parole se trouve être court-circuitée au point de le laisser sans demande et sans désir ; il est l'infans, celui qui ne parle pas. Ces troubles et ces dérives, s'ils ne peuvent être décodés, risquent de s'enfouir, de s'encapsuler et de s'organiser justement en structures psychopathologiques » « même si l'adolescent est souvent muet, il a besoin d'être entendu jusque dans ses tumultueux silences. Ce qui peut l'aider, ce sont les chemins de traverse que l'adulte, stable dans l'espace et le temps peut poser et tout simplement être » « cet autre (l'adulte) est à la fois présent et discret c'est-à-dire suffisamment loin réellement et symboliquement pour sauvegarder l'intimité de l'adolescent et aussi suffisamment proche pour être « repère », balise de sécurité. Il se fait ressort et support de mouvements identificatoires mobilisés par le culturel dont il est éducateur ou pédagogue-l'expert, le mandataire et le porte parole. »*

Gérer une classe



Source : J. F. Inisan, E. Vlieghe, E. Millat

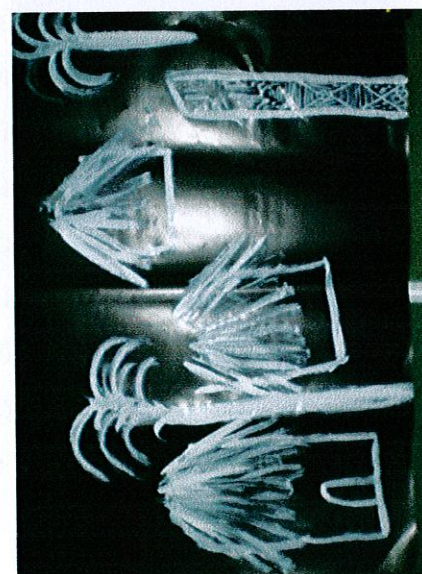
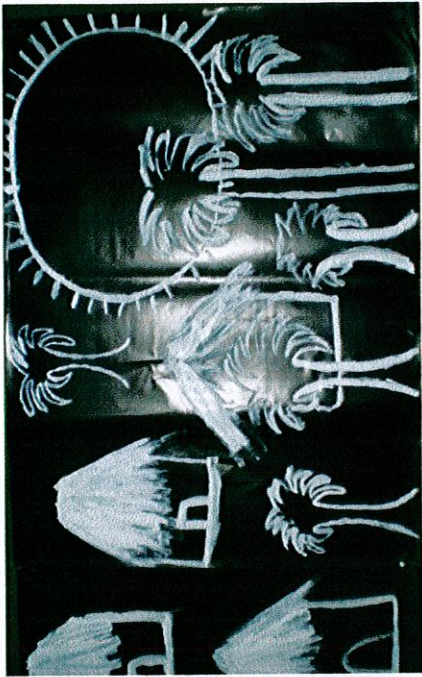
Collectif Formation Innovation (académie de Lille)

Comme le montre le schéma ci-contre, gérer une classe, c'est créer et réguler un cadre de travail, proposer des situations de travail pertinentes et gérer des événements. Plus les situations seront adaptées, plus les habitudes de travail seront installées, moins il y aura de situations inattendues à gérer.

Le support le plus adapté à mon objectif m'a semblé être l'œuvre commune. Nous étions toujours dans la période Afrique et nous avons étudié en géographie l'habitat africain et les coutumes culturelles de différents pays d'Afrique noire. Les élèves connaissaient donc l'existence des totems, les réunions autour du feu de camp, la place prépondérante du chef de village, la forme des cases (avec un trou au sommet pour laisser passer la fumée du feu), le type de végétation... Cette étude les avait particulièrement passionnés.

Je leur proposais alors de représenter un village africain. J'ai volontairement composé des groupes d'élèves qui ne se côtoyaient que très peu. J'ai donné à chaque groupe des feuilles de brouillons en leur donnant pour consigne de s'entendre sur ce qu'ils allaient dessiner. Les enjeux étaient importants. Je voulais que chacun d'entre eux découvre comment prendre une place dans un groupe, prendre des décisions communes, accepter de travailler avec d'autres qui ont d'autres idées, d'autres envies...

Finalement, les rapports dans les groupes pour cette première séance ne s'avèrent pas constructifs. En effet les élèves se sont jetés à bras le corps dans l'activité sans prendre le moindre temps de réflexion ni d'échange. Certaines situations sont en effet plus propices à la spontanéité - souvent appréciable en Arts Plastiques - qu'à la réflexion. Je ne me formalise donc pas du résultat (ou manque de résultat en l'occurrence...) mais me réjouis de l'enthousiasme qu'ont mis tous les élèves dans la tâche. Par contre, pour la séance suivante, j'ai reconduit le même travail en ne donnant qu'une seule feuille de brouillon par groupe. Cette variation didactique a forcé les élèves à coopérer. Des échanges ont alors commencé dans les groupes même si certains élèves (comme Brenda ou Jonathan) n'ont jamais pris la parole. (Il me faudra trouver une solution pour ces élèves, solution qui m'a été offerte plus tard).



Je leur ai ensuite donné de la peinture blanche et des grandes feuilles de papier noir et je leur ai dit de produire leur morceau de village. J'avais bien précisé que le but était de reproduire une œuvre par petits bouts (chaque groupe a un morceau, on les assemble ensuite). Nous avons ensuite accroché bout à bout les trois grandes feuilles et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient. Rapidement, une conclusion s'est imposée à eux : ça n'allait pas. Ils avaient tous retenu ce qu'il était important de représenter pour que notre village soit conforme à la réalité... et notre village avait trois soleils, trois feux de camps, trois totems...

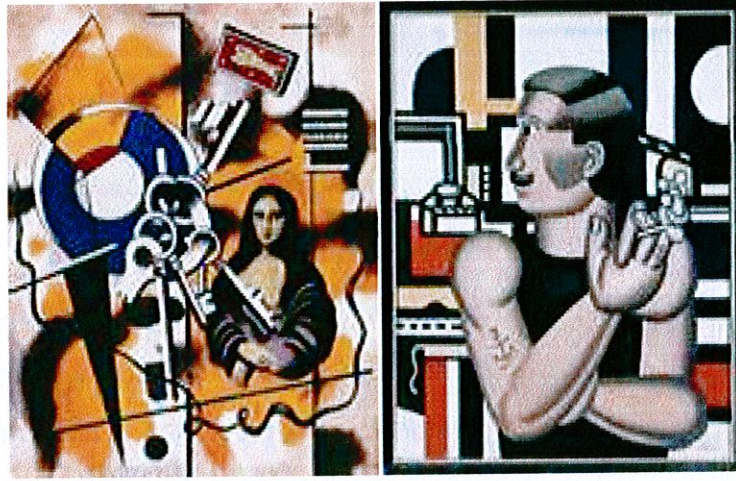
Ils ont unanimement décidé que le travail était à refaire. Je ne m'attendais pas du tout à ça. La persévérance n'est pas dans leurs habitudes. Je leur ai alors demandé comment ils allaient faire pour que la même erreur ne se reproduise pas. J'ai dû bien les aiguiller pour qu'ils en arrivent à la conclusion qu'il ne suffisait pas de communiquer au sein de leur groupe. Il était aussi nécessaire de collaborer entre groupes. Sous prétexte d'éviter que le brouhaha ne les empêche de s'exprimer, j'ai nommé un émissaire par groupe. Brenda et Jonathan était de ceux là. Ils ont ainsi été « forcés » de prendre la parole dans l'intérêt du groupe. Bien sûr, je les ai aidés dans ce sens en les encourageant et en encourageant leurs efforts. Cela a été beaucoup plus bénéfique à Brenda qu'à Jonathan qui lui s'en est tenu au strict minimum. Qu'importe, la machine était lancée. Ils se sont ainsi partagés les rôles entre groupes et ont pu passer à la réalisation de leur deuxième village. D'un travail individualiste, nous étions passés à un travail de classe, où chaque entité a son importance. Ce travail leur a permis de trouver une place dans la classe (virtuelle et géographique). Tous les conflits étaient loin d'être résolus mais ils ont, je pense, fait un pas vers l'acquisition de compétences sociales en découvrant ce que pouvait être la coopération et l'esprit de groupe. Leur village était leur œuvre et ils étaient conscients qu'elle aurait pu être tout autre si eux-mêmes avaient été différents (autres élèves, autres classes...). Dans son allocution « *Enseigner les arts plastiques en SEGPA* », Magali CHANTEUX affirme d'ailleurs que « *Le travail en classe, en mettant toujours en jeu une grande diversité de réponses, montre qu'il n'y a pas —en arts plastiques— de réponse unique, seule valable, supérieure à toute autre et qui se donnerait pour la vérité. Cette confrontation permanente de l'élève à de la pluralité, à travers la pratique (donc quelque chose dans quoi il s'engage, s'investit, à quoi il accorde de l'importance, ne serait-ce que pour un moment), lui permet non seulement de penser que l'artiste a une démarche et une pratique, mais l'oblige à prendre en compte autrui, différent mais valable et intéressant.* »

Après s'être investis dans la connaissance de soi et dans la connaissance des autres, il était temps pour mes élèves de reprendre goût à l'essence même de l'école : le savoir.

Ils étaient, il est vrai, plus calmes en classe mais exprimaient souvent du rejet lorsqu'il était question de faire du français ou de la géographie. Et du rejet à la pagaille générale lorsqu'ils étaient énervés par quelque événement que ce soit, il n'y avait pas loin...

Daniel Lagoutte (*« enseigner les arts visuels à l'école »*) affirme que *« les arts visuels sont le support de toute entreprise de connaissance ; ils sont le contenu de l'imagination, une aide à la communication, notre manière de penser, la matière de nos idées. Par la pratique plastique, nous parvenons à manifester notre être, non par des concepts écrits ou parlés mais par l'expression directe de notre imagerie intérieure. Ainsi se construit une connaissance. Passer de la connaissance aux savoirs de l'école se fait alors, non en se laissant imposer des contenus à apprendre, mais de manière naturelle, en retrouvant le sens profond de tout ce qui est étudié »*. J'ai donc tenté de me reposer sur les arts visuels pour tout apprentissage dans ma classe. Par la pédagogie du détour, mes élèves accèdent au monde du savoir sans qu'ils en aient vraiment conscience.

Nos élèves ont bien souvent des problèmes de langage (écrit ou oral) et ils n'ont bien souvent pas acquis les représentations nécessaires à l'apprentissage des mots. Bentolila affirme d'ailleurs à ce propos que nos élèves *« manquent de mots, pour évoquer les objets, les êtres vivants mais surtout les faits et les processus »*. Il faut d'abord passer par les émotions, les gestes et les images pour leur permettre d'accéder à la verbalisation. Le projet de notre SEGPA souligne que *« plus que jamais, la maîtrise des langages s'affirme comme une priorité à laquelle contribuent toutes les disciplines. Toute activité dans n'importe quelle matière sera prétexte à la maîtrise de la langue, elle sera le support varié et adéquat à l'apprentissage de la lecture et à l'étude du français chez nos élèves, et ce quelle que soit la classe. »* J'étais complètement consciente de cette nécessité mais je rencontrais de vives difficultés à mettre en place des activités d'apprentissages particulièrement en productions d'écrits. Mes élèves ne rentraient pas dans les activités que je leur proposais et ceci quelques soient les variables didactiques que je mettais en œuvre. Ils restaient prudemment dans leur zone d'aisance et refusaient toute activité côtoyant les limites de leur Zone Proximale de Développement.



Fernand Léger : « la Joconde aux clés »1930, « le mécanicien »1920

Raconte-moi l'histoire de la Joconde, pourquoi sourit-elle ?

Elodie :

La Joconde est une dame. Elle est chez elle. Elle sourit parce que ses enfants rentrent dans la pièce. Elle est contente de les voir, ils étaient partis à l'école le matin. Elle a deux fils. Quand ils ne sont pas là ils lui manquent. Alors elle est contente de les voir quand ils rentrent.

Christophe :

La Joconde sourit peut être parce qu'elle a appris une bonne nouvelle. Son mari a sûrement retrouvé du travail. Il était au chômage parce que son atelier de peinture a fermé. Alors aujourd'hui il a trouvé un autre atelier donc il l'a peint pendant qu'il lui disait la bonne nouvelle.



Hyacinthe Rigaud : « Louis XIV en costume de sacre »,1702

Lorsque nous avons commencé à travailler sur l'Europe, je leur ai présenté quelques œuvres de Fernand Léger (la Joconde aux clés et le mécanicien notamment...). Après avoir travaillé sur la notion technique des lignes directrices, mes élèves se sont d'eux-mêmes interrogés sur le pourquoi de la création artistique et notamment sur la question du personnage. Ils se sont demandés qui était ce mécanicien mais surtout qui était cette Joconde (dont ils avaient d'ailleurs déjà entendu parler). Nous avons donc émis des suppositions sur son identité (parfois farfelues...) et mes élèves sont alors sans problème rentrés dans une production d'écrit dont le sujet était « Raconte l'histoire de la Joconde : pourquoi sourit-elle ? »

Je leur ai ensuite présenté une série de portraits que j'ai choisis pour être des figures emblématiques de la période étudiée en histoire avec mon collègue (le règne de Louis XIV, les grandes découvertes, la révolution française). Ils ont unanimement choisi le portrait de Louis XIV en grand costume royal fait par Rigaud en 1701. Plusieurs activités sont parties de ce choix.

Nous avons tout d'abord élaboré une affiche de ce qu'ils avaient appris de ce personnage en histoire. Cela m'a permis de raviver des connaissances (assez fraîches puisque mon collègue venait de terminer cette étude et allait aborder la révolution française). Nos élèves ont souvent du mal à « décrocher ». Ils se sont rendus compte que c'était important parce que connaître cette période de l'histoire leur permettait de comprendre l'œuvre. Ils ont pour une fois transféré des connaissances. Je leur ai dit ce que moi je voyais (en partant du principe moi je n'ai pas fait la leçon, voilà ce que je vois : un homme habillé en costume, qui doit être riche, qui porte une perruque et qui pose devant des tissus qui semblent riches) et c'est eux qui ont apporté les connaissances qui me manquaient (c'est un roi, c'est Louis XIV, la fleur de lis est son emblème, c'est le roi soleil). Ils ont adoré cette activité parce que c'est eux pour une fois qui détenaient le savoir et cela les a flattés. Férihal notamment (qui est je le rappelle une élève qui manque de confiance en elle et participe peu aux échanges oraux) s'est beaucoup investie dans cette activité qui lui correspond parfaitement. Elle a peur en général de s'investir dans l'inconnu mais est une élève très scolaire qui apprend ses leçons par cœur. Elle a ainsi vu de l'utilité à son apprentissage, elle a vu que apprendre pouvait lui servir à se sentir en sécurité dans les apprentissages futurs.

Après avoir longuement éveillé leur curiosité sur cette période, (pour autant, je n'avais pas l'impression d'avoir « perdu » du temps) il était temps de revenir à notre programme de français. Un passage au CDI nous a permis de connaître les figures marquantes de l'époque et nous nous sommes arrêtés sur Molière. J'ai donc pu embrayer sur ma séquence sur le théâtre, comparant le théâtre classique au vaudeville moderne. Nous avons travaillé sur le jeu dramatique et sur le comique de situation et avons cerné les tenants et les aboutissants du genre théâtral, sur ses caractéristiques et ses enjeux (notamment politiques). Toutes ses questions ont totalement pris sens pour les élèves parce qu'elles étaient partie prenantes d'un projet. Les éléments (historiques, artistiques et littéraires) étaient imbriqués. Il était capital pour moi de concentrer l'effort sur les apprentissages fondamentaux et je n'ai finalement pas eu à leur forcer la main parce que les notions à connaître sont nées de leur questionnement. Il est vrai que le théâtre est une étape que les élèves de primaire et de collège apprécient en général particulièrement parce qu'elle leur permet de jouer avec les mots et d'être en action. Mais pour des élèves de SEGPA il reste toujours compliqué de s'investir, de sembler intéressés parce qu'ils perdraient alors la face. J'ai eu l'impression qu'ils oubliaient un instant qu'ils avaient un rôle de caïd à jouer au profit d'un cheminement commun sur des supports qui ne font pourtant pas partie de leur vie quotidienne. La pédagogie du projet s'est mise en place à partir et autour des arts visuels, elle est devenue un vecteur de motivation. Les élèves se sont investis parce qu'ils étaient devenus acteurs de leurs apprentissages. L'approche spiralaire des connaissances leur a permis de progresser sans que j'aie besoin de les porter à bout de bras comme c'est parfois le cas. Ayant à l'esprit cette approche en forme de spirale, je suis d'ailleurs revenue à mon point de départ (c'est-à-dire les arts visuels) en menant une étude sur les décors au théâtre, partant de l'absence de réalisme dans les décors (et les costumes) des scènes classiques pour en venir à la reconstitution contemporaine des espaces de jeu. Je leur ai également montré les photos de quelques intérieurs de théâtre. J'aurai aimé que nous puissions nous rendre dans un théâtre mais n'étant présente que 3 semaines par période, je n'en ai pas eu le temps.

Transition

Mes élèves se tenaient à présent en général bien dans la classe. Ainsi Julie et Kelly étaient capables de rester assises, de se mettre au travail, Gaëtan ne prenait plus la parole à tout bout de champs, Brenda et Jonathan avait participé à des échanges en classe...J'avais l'impression qu'ils avaient redonné un sens à leur présence à l'école, qu'ils avaient réinvestis leur métier d'élève par le biais de la pratique plastique.

Mais mon travail sur leurs attitudes comportait cependant pour moi une certaine limite : ils étaient devenus complètement dépendants de la relation que nous avons instaurée et étaient incapables de la transposer à l'extérieur de la classe (au sein de l'établissement) et encore moins à l'extérieur du collège. Cela concerne surtout Jonathan, Julie et Christophe. Mais ces enfants, ces élèves vivent des situations familiales dramatiques. Christophe doit, à la maison, prendre la place du père qui est grabataire, aussi a-t-il les plus grandes difficultés à se « plier » à l'autorité. Julie, brutalisée par des élèves en 6^{ème}, abandonnée par son père, est rétive à la relation aux hommes. Jonathan a été abandonné par sa maman à l'âge de quatre ans et son papa se bat avec de nombreuses addictions qui ne sont pas favorables au développement équilibré de cet adolescent. Quels adultes deviendront ces élèves ? Comment répondront-ils aux exigences de la société d'une part et à celle de la république d'autre part ?

Tout ceci me pose la question de ma place et mon rôle d'enseignante spécialisée. Peut-être appartient-il à l'école de former (avant tout ?) des citoyens ? En quoi les arts visuels peuvent m'aider dans cette formation ?

II-Des citoyens en devenir

Lorsque j'ai commencé à travailler sur mon projet de classe, je me suis interrogée : qu'est ce que je veux exactement pour mes élèves ?

Immédiatement une chose s'est imposée à moi. Ce que je veux, c'est que mes élèves deviennent des citoyens autonomes, conscients de leurs actes et de leurs choix. Je veux qu'ils vivent leur vie sans ressentir le besoin d'être assistés et sans prendre le risque qu'ils soient influencés de quelque manière que ce soit par les autres.

A-L'autonomie

Ce n'est bien sûr pas une mince affaire. Les élèves de SEGPA rencontrent en général de vives difficultés dans le domaine de l'autonomie. C'est en tout cas ce qui est ressorti d'une formation que j'ai suivie avec l'inspection de Werwicq ASH lorsque je travaillais au collège de l'Europe à Tourcoing. Cette formation portait sur l'amélioration de la liaison Collège/lycée professionnel. Nous nous sommes rendus compte que nous connaissions finalement très peu ce qu'on attendait de nos élèves une fois qu'ils sortent de notre structure. Finalement, nous ne leur rendons pas toujours service en les maternant et en leur offrant de trop gros tuteurs pour les soutenir. Julie et Kelly notamment font régulièrement appel à moi pour régler des problèmes extérieurs à ma classe qu'elles devraient pouvoir gérer elles mêmes. Les adolescents sont à une étape de leur développement où ils doivent apprendre à réfléchir par eux mêmes, à prendre des initiatives et des décisions. C'est ce que je retiens aussi finalement de mon année de formation. Etre un enseignant spécialisé, c'est non seulement apporter des béquilles à nos élèves mais également leur apprendre à s'en passer et à marcher seul.

Il est souligné dans les documents d'application des programmes que « *laisser sa trace sur une surface ou sur une feuille de papier c'est l'une des première prises de conscience de sa propre existence.* » L'enseignement des arts visuels doit ainsi participer au développement de la personne. Il doit « *aider les enfants à accéder à une pensée autonome, informée des effets visuels et apte à discerner au-delà des apparences.*»

Dripping -A la manière de Jackson Pollock...



Dans ce domaine se posait pour moi la question de la place de l'œuvre référente en art.

Bien sûr, il est important pour l'élève de rencontrer le plus grand nombre possible d'œuvres, appartenant à des domaines les plus variés possibles. L'observation de ces reproductions d'œuvres apprend à l'élève à poser un regard « plus averti sur le monde » en lui offrant d'acquérir une culture de la sensibilité et la possibilité de la partager avec ses pairs. L'élève apprend ainsi à formuler ses émotions pour mieux les maîtriser. Il est cependant important de bien penser le moment où l'œuvre est présentée.

J'ai ainsi mené deux expériences conjointes en quatrième et en troisième.

Pour les quatrièmes : j'ai présenté l'œuvre de Jackson Pollock. Nous avons observé plusieurs œuvres de cet artiste et avons essayé de savoir comment il avait conçu son travail. Je leur ai ensuite présenté le matériel et ils sont passés à l'action en « copiant » en quelque sorte l'œuvre de l'artiste. Ce travail était intéressant parce que mes élèves se sont attachés à reproduire une technique. Les contraintes que je leur avais fixées leur ont permis d'aller droit au but et à un résultat immédiatement palpable. C'est important pour nos élèves parce qu'ils se lassent vite en cas d'échec.

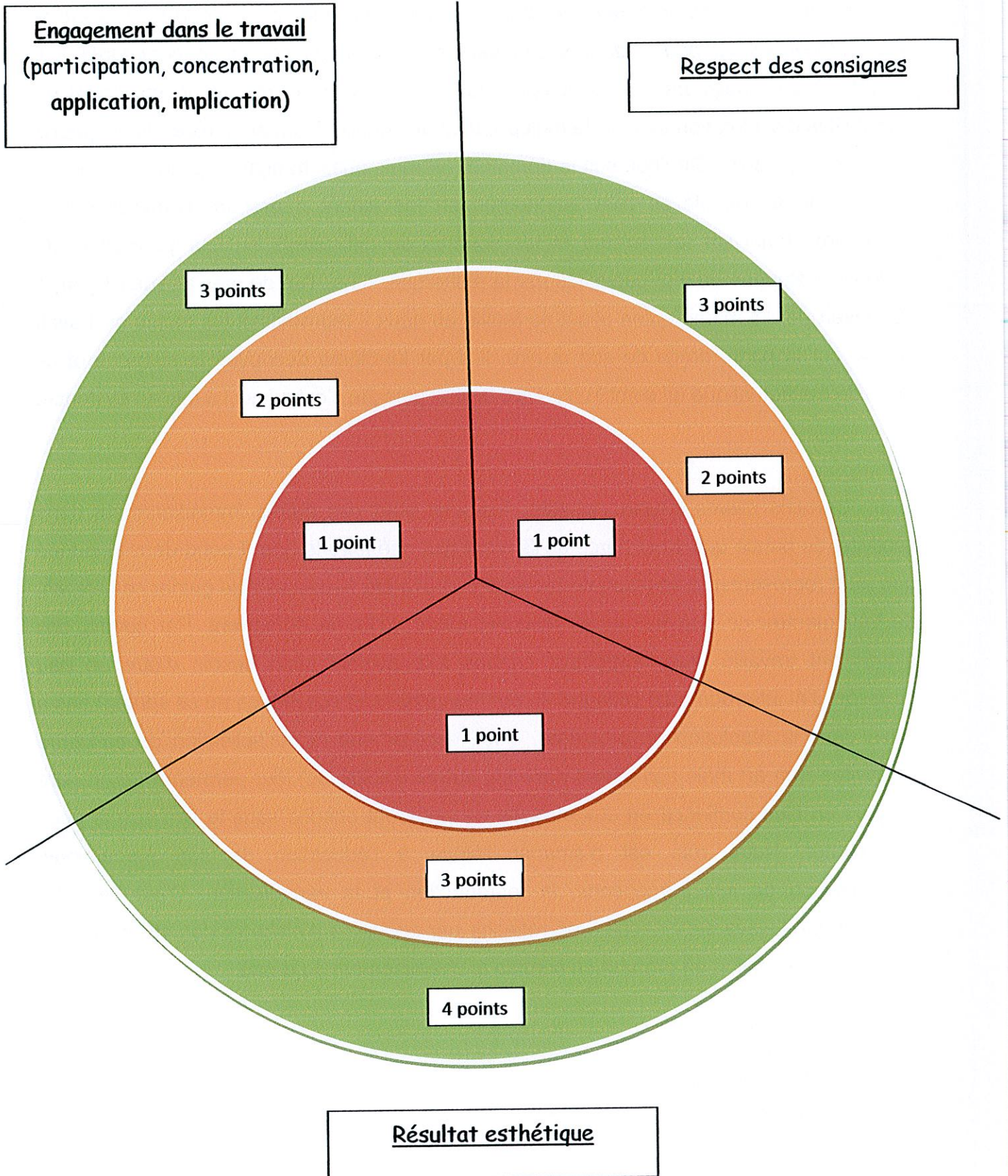
Pour les troisièmes, j'ai distribué des seringues, des pailles, de la peinture, du papier et ils ont expérimenté sans avoir conscience de ce que j'attendais d'eux.

Les résultats ont été complètement différents. Les élèves de troisième ont été libérés de l'œuvre initiale (puisque'elle était absente) et ont été alors pleinement dans un processus de création. Ils ont pris conscience de leur recherche. Youssef qui est un élève en général un peu arrogant s'est d'ailleurs senti un peu démuni face à cette recherche autonome. Il s'est rendu compte qu'il y a des choses qu'il ne sait pas faire. Je vais à partir de là pouvoir mener avec lui un travail sur son orientation parce qu'il est encore convaincu (et ce malgré les multiples discussions que nous avons pu avoir avec lui) de pouvoir devenir gynécologue. Il n'en démordait pas jusqu'à ce jour mais le déclic s'est produit et il a demandé à rencontrer à nouveau le conseiller d'orientation pour revoir son projet.

L'enfant découvre à l'adolescence sa propre sensibilité. Jean Sébastien Morvan (« *Approche psycho dynamique et psychopédagogique de l'adolescent* » nous invite sur ce chemin en déclarant que « *si elle est remise en scène, l'adolescence est aussi le deuil des figures intériorisées des père et mère de la première enfance et de la latence en ce que l'adolescent va bouter dehors ces personnages vécus comme encombrants.* » Il appartient à l'enseignant de le pousser dans ce sens en lui offrant un maximum de possibilités d'exploration tant par la multiplication des outils, des matériaux et des supports mis à sa disposition. Quelque soit le domaine (art mais aussi français, mathématiques...), nous rendons nos élèves plus autonomes en les aidant à prendre conscience des procédures (analyser les erreurs et les sources de difficultés), en leur permettant de découvrir l'étendue de leur capacités par la recherche. Ainsi, l'un de mes élèves (Bryan) a découvert par lui-même qu'en pliant sa feuille en deux il reproduisait les motifs qu'il avait réalisés sur la partie droite de son œuvre. Il a par lui-même découvert la symétrie et ce procédé mathématique lui semble plus accessible puisque c'est lui qui l'a mis en évidence.

Certains élèves (Dylan, Joselito, Axel) ne sont pas entrés immédiatement dans l'activité. Je pense que c'est parce qu'ils n'ont pas osé faire le grand bond dans l'inconnu que peut représenter la situation de recherche. Il m'a été nécessaire de guider ces élèves, de leur montrer ce que les autres faisaient avant qu'ils ne démarrent. Par contre, ces élèves ont travaillé plus longtemps, comme s'ils avaient juste besoin d'être un peu poussés. J'ai interrogé mon collègue de mathématiques et ces élèves ne se sentent pas à l'aise dans la résolution de problème. J'ose espérer que la multiplication de ce genre d'activités (en art mais également dans les autres disciplines) leur permettra de prendre de plus en plus confiance en eux et qu'ils se lanceront ensuite sans le filet que je peux représenter. Notre rôle est d'amener l'élève à l'éducation de ses perceptions, l'organisation de ses perceptions, la reproduction et la verbalisation. C'est de cette manière que l'élève sera capable de réfléchir par lui-même d'élaborer des stratégies, de se forger une opinion en prenant en compte le cheminement du débat.

Cible d'autoévaluation



Nous y parvenons comme je viens de l'exposer par la mise en œuvre de nos activités mais également par l'explicitation de nos activités. Nous, les enseignants, ne faisons qu'ouvrir la porte de l'apprentissage. C'est à nos élèves d'entrer et ils le font de manière moins angoissée lorsqu'ils savent où ils vont exactement. Il nous faut leur permettre d'avoir une clarté cognitive (pourquoi on est là, qu'est ce qu'on fait ensemble ?), les aider à se positionner dans leur cursus, expliciter les activités scolaires (court terme, moyen terme, long terme). L'élève doit maîtriser ce qu'il y a à connaître pour s'impliquer dans le processus d'apprentissage. Mes élèves de quatrième (si je reprends l'expérience décrite plus haut) se sont mis plus rapidement en action. Ils savaient où ils allaient et cela leur a apporté un sentiment de sécurité. Ils sont sortis plus facilement de leur zone d'aisance pour se lancer dans la manipulation d'outils inconnus.

C'est la multiplication et surtout la variété de nos dispositifs et de nos échanges, la sécurité que nous pouvons par là leur apporter, qui va permettre à chacun de se trouver, de se découvrir et donc de se connaître pour mieux se lancer seul.

Pour aider mes élèves à acquérir plus d'autonomie, j'ai, d'autre part, instauré en art un système d'auto-évaluation qui nous avait été présenté par Mme Panier. Mes élèves ont ainsi à placer leur niveau d'engagement, de respect des consignes et de résultat esthétique au sein d'une cible. Non seulement cela participe également à la mise en place de la clarté cognitive (ils savent ce qui est attendu d'eux) mais cela permet également aux élèves d'assumer leurs choix, leurs erreurs, leurs réussites. Ainsi, l'un de mes élèves (Christophe) s'est un jour mis zéro en investissement. Il a eu l'honnêteté de m'avouer qu'il n'avait pas travaillé autant que ce qu'il aurait pu. C'est ce que j'appelle une démarche citoyenne. En le félicitant pour cet aveu, je pense lui avoir également permis de le reproduire si l'occasion se représente dans d'autres circonstances.

B-Travail sur l'ouverture vers l'extérieur

Mes élèves ont souvent une vie très cloisonnée. Ils vivent dans leur quartier en ignorant celui des rues avoisinantes (quand ils ne sont pas en conflit ouvert avec les bandes qui y règnent), ils regardent souvent les mêmes genres de film, s'intéressent peu à la vie culturelle de Lille, leur ville (pourtant riche !). Je pense qu'il y a beaucoup à faire en matière d'ouverture de leur esprit mais aussi de celui des autres qui nourrissent souvent de vifs préjugés à leur rencontre.

a-L'intégration au collège, sur le quartier

Les élèves de SEGPA ne devraient pas être **intégrés** au collège puisque ce sont des collégiens ! Il faut cependant faire tomber quelques à priori tenaces et développer l'intégration de nos élèves. (Projet de la SEGPA : Améliorer la liaison PE, PLP, PLC, améliorer la connaissance des objectifs de la SEGPA, améliorer la connaissance des élèves de SEGPA et leur problématique spécifique). Je me souviens avoir été étonnée de la surprise manifestée à la vue de l'activité en cours par la Principale de mon collège entrant dans ma classe. Elle n'imaginait pas je pense que nos objectifs étaient les mêmes que ceux des professeurs de collège même s'il est évident qu'elle savait que c'était le cas dans les textes.

Notre équipe favorise d'ores et déjà le développement d'un climat favorable au bon fonctionnement de l'école en travaillant avec les élèves sur l'élaboration de charte de vie commune, sur le règlement intérieur, sur les droits et devoirs des adolescents mais également des adultes, qui sont sensibles à la nécessité de valoriser les efforts et les réussites des élèves, sur la nécessité de reconnaissance et de respect mutuel (l'adolescent est une personne et pas seulement un élève). Les adultes de la SEGPA possèdent des règles et des valeurs communes discutées en réunions de coordination et de synthèse de façon à garantir une cohérence éducative.

En matière de culture, nous travaillons également sur l'intégration de nos élèves et leur adhésion aux règles de vie communes au moyen de sorties avec le collège (Exposition les « Nouveaux monstres » à la gare Saint Sauveur).

J'ai fait le choix cette année de renforcer encore cette mixité.

Comment analyser une peinture ?

Commencez par une description à partir des éléments principaux. Décrivez la peinture dans son ensemble pour vous arrêter ensuite à quelques détails. Cela permet d'éviter de s'arrêter au seul élément qui crève les yeux !

Voici les renseignements que l'on donne pour identifier une œuvre :

- Nom du créateur.
- A quel genre appartient le tableau ?
- Quel est son sujet ? Quel est son titre ?
- Où l'œuvre est-elle conservée ?

Observez ensuite la façon dont les éléments sont disposés sur l'espace.

La ligne/La perspective :

N'hésitez pas à utiliser des copies de l'œuvre ou des reproductions de détails. Tracez sur ces copies les lignes directrices.

- La ligne a-t-elle une fonction de représentation ? Que symbolise-t-elle ?
- Où la ligne essaye-t-elle d'emmener notre œil ?
- Quelle est sa place, son épaisseur, sa forme ? Qu'exprime-t-elle ? Que suggère-t-elle ?
- Quel sens se dégage des associations de lignes ?
- Quelles sont les caractéristiques du dessin : simple, surchargé, fin, lourd ...
- La taille des personnages est-elle naturelle ? symbolique ?
- Les lignes convergent-elles vers un ou plusieurs points formant un axe ?
- Comment se présentent les différents plans ?

Les couleurs :

- Quelles sont les différentes couleurs qui composent ce tableau ?
- Quelles sont celles qui dominent ?
- Quelle est la couleur du fond ?
- Ces couleurs forment-elles un contraste ?
- D'où vient la lumière de ce tableau ? Est-elle répartie uniformément ? Quel est son effet ?
- Qu'expriment les couleurs ?

L'environnement esthétique : Recherches parallèles

- A quel mouvement artistique appartient l'œuvre ?
- Quelles en sont les caractéristiques principales ?
- Quelles sont celles qui apparaissent dans l'œuvre étudiée ?
- Citer les principaux peintres appartenant à ce courant.

Terminez par un commentaire personnel.

*Regardez tout d'abord les collines dans le tableau.
Regardez ensuite le tableau formé par les collines.*

LI-LIVENG, poète chinois, (XVIIe siècle).

En premier lieu, j'ai choisi de fixer comme objectif à mes élèves dès le début de l'année d'organiser une exposition de nos travaux à la maison folie de Moulin, haut lieu symbolique puisqu'il est situé dans le quartier de mes élèves. Cette activité aurait par ailleurs pu aider mes élèves dans différents domaines comme la structuration du temps (création d'un planning de travail), de l'espace (organisation spatiale de notre exposition), la production d'écrit (rédaction des invitations)...

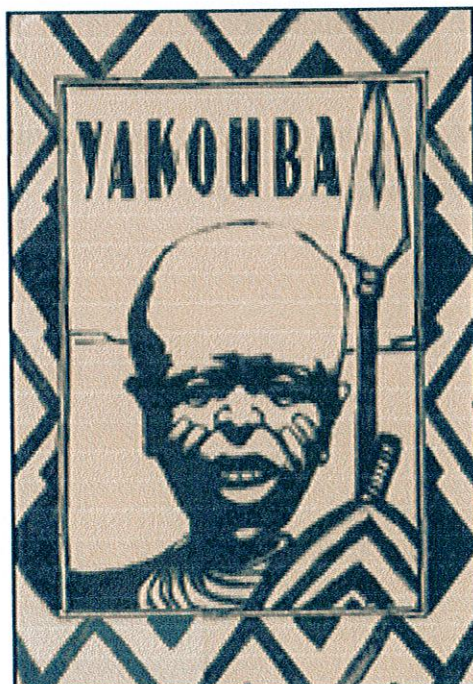
J'espérais ainsi associer les parents et le reste du collège à la réussite de mes élèves. Malheureusement, la maison folie ne pouvait nous accueillir pour des questions de planning. L'exposition se fera donc au sein du collège, avec l'aide de la correspondante du réseau ambition réussite (ce qui permettra la visite des classes de CM2, futurs 6^o) et l'aide de l'association ABEJ. Les autres classes du collège exposent également des travaux. Les parents d'élèves seront bien sûr conviés. Il est important pour moi que soient valorisés par cette action commune les œuvres de mes élèves tant elles représentent en terme d'efforts et d'investissement. Cela nous permettra peut être de revenir sur les représentations erronées que peuvent avoir les autres élèves (et les autres adultes...).

L'organisation de l'exposition à l'extérieur du collège n'est que partie remise et je compte bien me lancer dans ce projet l'an prochain.

En second lieu, j'avais trouvé sur internet une grille d'observation des œuvres d'art. Je me suis servie de cette grille pour en faire élaborer une à mes élèves (présentée ci-contre), et nous allons en proposer l'utilisation au professeur d'arts visuels du collège. Cette grille sera présente dans notre exposition comme un guide pour nos visiteurs. Ils ont également élaboré eux-mêmes un jeu de 7 familles des œuvres d'art et les élèves des autres classes de la SEGPA peuvent y jouer quand ils le désirent, notamment lors de temps informels de veille de vacances.



Trace écrite « les masques »



b-S'informer pour acquérir d'autres connaissances

Alors que j'exposais à mes élèves les théories scientifiques sur la création de la terre et l'évolution, un de mes élèves a glissé (Amar, suffisamment fort pour que je l'entende) à son voisin : « elle dit n'importe quoi, c'est Dieu qui a créé la vie ». De la même manière, j'étais à 80% l'an dernier et la personne qui enseignait l'histoire pendant mon complément de service s'était entendu rétorquer que l'histoire, « ça sert à rien, c'est du passé, on s'en fout ! ». Elle rencontrait de fait de vives difficultés dans la mise en place de ses activités. Les élèves ne voyaient pas l'utilité de cet enseignement.

J'ai constaté en effet que mes élèves avaient souvent du mal à saisir l'utilité d'acquérir des connaissances. Ils savent que c'est important de savoir lire, compter (et encore, il y a les calculatrices) mais certains font preuve parfois d'une certaine forme d'obscurantisme.

Je pense que c'est à nous de susciter la curiosité de nos élèves, de leur donner l'envie de s'informer en leur montrant combien cet effort (effort qui pour eux est intense, on en est conscient) peut donner accès à tout un environnement nouveau.

Ainsi, dans le cadre du projet 5 continents et lors de la période Afrique, j'ai travaillé avec mes élèves sur les masques. En parallèle de notre création plastique, nous avons fait des recherches sur internet pour connaître les différents types de masques. Nous cherchions pourquoi les africains les affectionnent et ce qu'ils représentent. Les élèves ont en aboutissement de ce travail élaboré une trace écrite.

A partir de ce travail, j'ai emmené mes élèves sur le chemin de la découverte du récit initiatique grâce à l'album Yakouba. Nous avons mené de nombreuses activités autour de cet album (et notamment un débat philosophique passionnant sur « Yakouba doit-il tuer le lion »). Parmi ces activités, nous avons pu aborder la fonction à peine cachée de la cérémonie à laquelle se livre le héros. Ces cérémonies ont une fonction initiatique et elles permettent d'introduire symboliquement l'enfant dans le monde des adultes. C'est un passage attesté socialement.

Mais ces rites, que Malinowski définit comme des pratiques sociales, des rituels, des cérémonies (selon les sociétés) qui permettent à la puberté de marquer « le passage », ont également pour fonction de conjurer l'angoisse que suscite cette période troublée qu'est l'adolescence.

Productions : les monstres

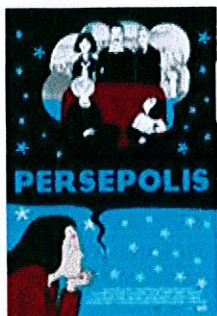


Mes élèves ont été passionnés par la découverte de ces pratiques qu'ils n'auraient pourtant jamais eu l'idée de découvrir seuls. J'ai été très étonnée par exemple de l'intérêt que manifestait Joselito. Lui qui rencontre de vives difficultés dans le domaine de la lecture et qui est un élève totalement passif d'ordinaire, m'a demandé s'il existait au CDI des livres sur ce sujet !

Nous sommes ensuite repassés par l'art plastique pour marquer notre passage vers une ère nouvelle. Ainsi, ils ont créé leurs propres monstres, celui qu'ils devraient tuer pour passer dans le monde des adultes. Nous avons de cette manière mis des mots sur leurs angoisses, à la manière des boîtes à cauchemars que certains parents fabriquent parfois à leurs tout petits pour leur permettre de mieux dormir. Pour ce faire, il nous a été nécessaire de mettre en œuvre les informations rassemblées lors de nos recherches.

De la même manière, avec la classe de troisième, nous avons visionné le film *Au revoir les enfants* et tout le travail de discussion qui a eu lieu autour de ce chef d'œuvre a permis à mes élèves de mettre des images sur la France de 1940 que nous découvrons en français dans notre étude d' « un sac de billes » (Joseph Joffo). Mon collègue travaillait à cette époque en histoire sur la seconde guerre mondiale. Mes activités concourraient donc à la meilleure compréhension de cet événement historique. Et quoi de mieux que la compréhension de la guerre pour que mes élèves, futurs citoyens français, contribuent à ce que cela ne se reproduise plus ?

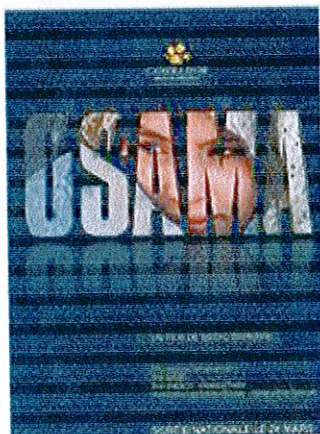
Mes élèves ne saisissent pas toujours tous les enjeux de la création plastique. Ainsi, je n'ai pas eu le temps cette année de monter un projet en 3D. Les années précédentes, ce type d'activités me permettait de faire travailler plus particulièrement mes élèves sur leurs BEP en donnant à chacun des missions différentes. Ainsi, la reproduction, par exemple, en 3D d'un tableau comme le radeau de la méduse permet à tel élève qui rencontre des problèmes d'écriture de travailler la motricité fine. Il sera chargé de fabriquer des petits personnages et de les peindre. Tel autre en difficulté sur la structuration de l'espace sera chargé de composer l'équilibre plastique de l'œuvre. En guise de dernier exemple enfin, (mais ils pourraient être nombreux), nous pouvons évoquer le cas de l'élève en difficulté sur la structuration du temps qui pourra élaborer un plan de travail et être chargé de le faire respecter. Tous les élèves entreront dans l'abstraction par ce projet mais ils auront également tous des objectifs intermédiaires adaptés.



Persepolis est un long métrage d'animation adapté par Vincent Paronnaud de la bande dessinée autobiographique de Marjane Satrapi. Il est sorti en 2007

Présenté dans la sélection officielle du Festival de Cannes 2007, le film y a obtenu le prix du jury. La république islamique d'Iran s'est inquiétée de la sélection de ce film présentant ce qu'elle estime être « un tableau irréal des conséquences et des réussites de la révolution islamique » et en a diffusé une version censurée. Le film a été nommé pour l'Oscar du meilleur film d'animation 2007. Persepolis fut également interdit de diffusion au Liban fin mars 2008 durant un temps, avant que la polémique nationale n'aboutisse à la levée de cette interdiction

Synopsis : Téhéran, 1978 : Marjane, huit ans, songe à l'avenir et se rêve en prophète sauvant le monde. Choyée par des parents modernes et cultivés, particulièrement liée à sa grand-mère, elle suit avec exaltation les événements qui vont mener à la révolution et provoquer la chute du régime du Shah. Avec l'instauration de la « République islamique » débute le temps des « commissaires de la révolution » qui contrôlent tenues et comportements. Marjane, qui doit porter le voile, se rêve désormais en révolutionnaire. Bientôt, la guerre contre l'Irak entraîne bombardements, privations, et disparitions de proches. La répression intérieure devient chaque jour plus sévère. Dans un contexte de plus en plus pénible, sa langue bien pendue et ses positions rebelles deviennent problématiques. Ses parents décident alors de l'envoyer en Autriche pour la protéger. À Vienne, Marjane vit à quatorze ans sa deuxième révolution : l'adolescence, la liberté, les vertiges de l'amour mais aussi l'exil, la solitude et la différence.



Ossama : Réalisé par Sedigh Barmak, sorti le 24 mars 2004

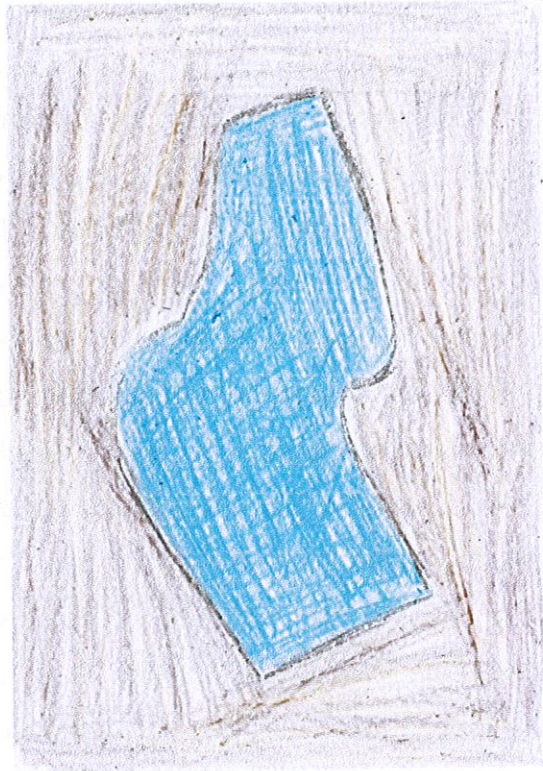
Synopsis : Une petite fille de douze ans, sa mère et un jeune garçon ont survécu aux répressions qui ont suivi les manifestations organisées par les femmes afghanes au début du régime taliban. Les deux femmes travaillent dans un hôpital, mais sont informées que les talibans ont renvoyé tout le personnel et fermé les portes de l'établissement. Ces derniers s'assurent qu'aucune femme ne peut désormais s'aventurer hors de sa maison sans compagnon "légal". Dans le cas contraire, elles seront sévèrement punies.

Le mari et le fils étant décédés, personne ne peut servir de "caution" à la famille, et la mère, poussée par le chômage, décide avec la grand-mère de changer l'apparence de sa fille : désormais, ce sera un garçon. La décision terrifie la fillette, angoissée que sa véritable identité ne soit reconnue par les Talibans. Ce qui bien sûr arrivera...

c-Ouverture sur le monde culturel

Les programmes du collège donnent aux arts visuels l'objectif de permettre aux élèves « d'acquérir ainsi une culture personnelle à valeur universelle ». Il appartient en effet à l'école de donner aux adolescents une culture du monde.

Divers dispositifs permettent d'accéder à cette culture. Ainsi ma classe profite de l'action « Collège au cinéma ». Nous avons pu découvrir l'an dernier les chefs d'œuvres que sont « *Persépolis* » et « *Ossama* ». Ces films ont considérablement touchés mes élèves. Ils ont ouverts la porte à une quantité d'activités en classe comme par exemple un énorme travail sur le portrait. Ce ne sont pas des films que mes élèves seraient allés voir par eux-mêmes et pourtant ils ont été profondément marqués par ces images et ne les ont pas oubliées comme c'est souvent le cas avec des informations qu'on leur donne en classe si elles ne sont pas solidement ancrées dans leur réalité. D'ailleurs en rentrant en classe après la séance de cinéma, je leur demande toujours de laisser une empreinte de ce qu'ils ont vu (écrite ou dessinée). Dans le cas d'Ossama, j'ai été surprise par Gaëtan que j'avais jugé, visiblement à tort, comme un garçon dépourvu de toute sensibilité tant il est grossier et agressif. En rentrant du cinéma, comme les autres élèves (alors qu'il se met en général rarement au travail, prétextant n'avoir pas de crayon, pas de feuilles) il a dessiné un passage du texte. Le film raconte les difficultés rencontrées par les femmes en Afghanistan puisqu'elles n'ont pas le droit de travailler mais qu'elles n'ont souvent plus d'hommes à la maison pour leur ramener de quoi survivre. L'histoire est centrée sur une famille dépourvue d'homme. La petite fille de la famille se transforme alors en petit garçon et est envoyée au travail au plus près des talibans. Le film débute par une manifestation de femmes dans les rues. Elles revendiquent le droit au travail. Evidemment elles sont vite et très violemment réprimées par les Talibans. Une pluie diluvienne s'abat à cet instant sur la ville. Dans les rues alors désertées on voit une burqa souillée emportée par le vent. Gaëtan a immortalisé ce moment- alors que la plupart des élèves a représenté des moments soit graves de l'histoire (La petite fille est pendue à un arbre parce que les talibans viennent de se rendre compte qu'elle a ses règles. Elle hurle et appelle sa maman), soit plus drôles (Ossama se voit forcée de faire des ablutions)-. L'explication qu'il m'a donnée de son dessin m'a montré qu'il avait découvert la fonction symbolique de l'image. Il m'a dit, « on dirait qu'il y a une personne morte dedans ».



Production de Gaëtan après la séance de cinéma
(« ossama »):

« On dirait qu'il y a une personne morte
dedans »

Si j'avais donné à cette classe un texte sur les conditions de vie des femmes en Afghanistan, ils n'auraient pas du tout été intéressés (d'abord c'est où, c'est quoi l'Afghanistan pour eux ?). Pourtant, il est important qu'ils connaissent l'existence des talibans, d'abord pour bien comprendre les événements de l'histoire moderne (les attentats de New York mais également la guerre dans le moyen orient) mais également pour ne pas céder aux sirènes de l'extrémisme qui tentent parfois de rallier à leurs rangs les jeunes de nos cités. Je suis profondément convaincue que le rôle de l'école est là aussi.

De la même manière, j'ai pu aborder le domaine de la danse en leur faisant découvrir le spectacle de Béjart « *le tour du monde en 80 minutes* » qui cadrerait parfaitement avec mon projet sur les cinq continents. Je n'ai pas pu en faire toute l'exploitation possible par manque de temps mais j'ai participé à leur ouverture culturelle en leur faisant découvrir les tenants et les aboutissants d'un spectacle contemporain. Ils imaginaient la danse comme quelque chose de très archaïque, de (il faut bien le dire), très ennuyeux. En visionnant le spectacle, ils se sont surpris à comprendre la signification des différents tableaux, à saisir toute l'importance du choix de la musique (qui pourtant aurait été sujet à moqueries sortie de son contexte), et finalement à apprécier le spectacle. Bien sûr, différents aménagements didactiques ont été nécessaires à ce résultat. Par exemple, la première présentation du spectacle s'est faite en petits groupes que j'avais constitués, les lumières étaient éteintes, les élèves étaient assis devant l'écran sans table ni matériel pour les distraire... Nous avons ensuite visionné à nouveau le DVD en classe entière en le sectionnant en plusieurs morceaux.

Mon collègue d'EPS travaillait sur les danses du monde et ils étaient sensibilisés à ce domaine à cette période de l'année.

J'ai pu alors constater tous les changements qui ont été intervenus sur leurs comportements au cours de cette année.

En septembre, je n'aurais jamais pu mener les mettre en position de spectateur de cette manière. Il est évident que les troisièmes auraient fait n'importe quoi sauf regarder la télé et que les quatrièmes se seraient moqués du spectacle sans voir l'utilité de ce visionnage. Il m'aurait en tous cas été impossible de pouvoir l'exploiter ensuite.

Conclusion

Mon but était de savoir si et surtout comment les arts visuels pouvaient aider mes élèves. Ils se complaisaient dans des comportements qui me semblaient pouvoir les gêner dans la construction de leurs vies futures. Je souffrais pour ma part de ne pas toujours pouvoir exercer mon métier comme je l'entends.

Je suis satisfaite de constater que les choses ont bien changé. Pour preuve, on entend désormais plus parler en salle des profs des élèves du collège que des élèves de SEGPA (ce qui était loin d'être le cas !). Mes élèves semblent plus épanouis et même si certaines activités m'ont déçues (je ne les reconduirai pas), je pense continuer dans ce sens l'an prochain pour faire d'autres découvertes et pouvoir aller plus loin dans les progrès effectués.

Bien sûr, je ne peux m'attribuer tout le mérite de ce résultat. Nous sommes une équipe très cadrante et de nombreux projets tout aussi porteurs sont également menés par mes collègues. Mais je ne peux que constater quand même la relative pertinence de l'utilisation des arts visuels dans la reconstruction de l'identité de mes élèves. Par la confrontation physique et intellectuelle avec la matière, mes élèves ont appris en faisant et c'est en réalisant qu'ils se sont réalisés. S'il existe apparemment un lien entre la nature de l'adolescence et la complexité de l'adolescent, nous sommes parvenus eux et moi en entrant dans le processus de création à mettre de côté nos divergences d'état d'esprit pour progresser.

Je pense que nous avons tous (enseignant et élèves) réalisé que l'important était de travailler ensemble et non pas les uns contre les autres. Il est vrai que nous avons tous commis des erreurs que ce soit pour notre part dans la préparation et la conception de certaines de nos activités, pour les élèves dans leurs réactions parfois excessives ou leur manque d'investissement. Nous avons cependant appris grâce aux arts visuels que nous pouvions nous construire ensemble un autre avenir (proche ou lointain). Guy Ausloos résume bien ce vécu en affirmant que « collaborer c'est travailler ensemble avec nos compétences, nos valeurs, nos responsabilités et aussi nos insuffisances. En sachant qu'il n'y a pas de vérité en éducation mais seulement un processus d'essai, d'erreurs dans lequel on peut cheminer et grandir ».

Bibliographie

Extraits d'ouvrages consultés:

- ✚ Magali Chanteux « *Enseigner les arts plastiques en SEGPA* », 1998
- ✚ Michel Develay « *Donner du sens à l'école Paris* », ESF, 1996
- ✚ Jean Sébastien Morvan « *Approche psycho dynamique et psychopédagogique de l'adolescent* »
- ✚ Pierre Duquet et Arno Stern « *A la conquête de la 3^o dimension* », Delchaux-Niestle, 1962
- ✚ Yves de la Monneraye (Dossier) « *Aider les élèves* », IUFM des Pays de Loire
- ✚ Philip Zimbardo « *The Psychology of Attitude Change and Social Influence New York* », 1991
- ✚ Daniel Lagoutte « *Enseigner les arts visuels à l'école* », hachette éducation, 2002

Annexe 1 :

Le projet de classe

Objectif visé

➤ Aider au développement de la citoyenneté

Communication, Responsabilisation, Autonomie, Solidarité

Répond aux besoins éducatifs particuliers : acquérir plus d'autonomie, élargir les réseaux sociaux

-les objectifs :

- Redonner confiance à l'élève par la connaissance et l'estime de soi
- Développer un climat d'écoute et d'échange dans la classe
- Créer un esprit d'ouverture vers l'extérieur (autres classes, collège autres adultes), vers les autres en participant à des actions communes

-les actions :

- ⇒ Elaboration du projet individuel de formation : connaissance et estime de soi
- ⇒ Dédramatisation de l'échec, dialogue renforcé, valorisation individuelle
- ⇒ Développer un climat d'échanges et d'écoute dans la classe : quoi de neuf hebdomadaires, intervention de l'association temps fort, favoriser la mixité et l'homogénéisation et renouveler sans cesse les groupes de travail
- ⇒ Projet les 5 continents : exposition ouverte aux parents, aux élèves du collège, aux écoles primaire du réseau ambition réussite à la maison folie du quartier
- ⇒ Responsabilisation et ritualisation notamment par l'utilisation de l'autoévaluation et par la mise en place d'activités adaptées et valorisante (arts plastiques)

Objectif visé

➤ Renforcer les apprentissages fondamentaux, apprendre autrement

Répond aux besoins éducatifs particuliers : retrouver sa place à l'école, mieux se connaître pour mieux apprendre et prendre confiance

-les objectifs :

- Renforcement des apprentissages fondamentaux en français
- Donner à l'élève accès à une culture du monde

-les actions :

- ⇒ Pratiquer systématiquement la différenciation pédagogique
- ⇒ Travail individualisé
- ⇒ Travailler par groupes de besoins (notamment en français)
- ⇒ Elaboration de projets individualisés
- ⇒ Bilan systématique et réfléchi de ses compétences par l'élève
- ⇒ Pratiquer une évaluation intelligente : diagnostique, formatrice et autonome
- ⇒ Projet les 5 continents : donner du sens aux apprentissages en les intégrant à un projet interdisciplinaire

Moyens mis en œuvre :

Lors de l'évaluation initiale des comportements collégiens de mes élèves, il m'a semblé évident que mes élèves souffraient surtout de méconnaissance de soi, des autres. Ils avaient énormément d'à priori sur eux-mêmes, sur la SEGPA, sur les autres élèves, sur les autres ethnies. J'ai alors voulu concevoir un projet qui permettrait de pallier à ces préjugés. De là est né le projet 5 continents.

Mon but est de leur permettre de vivre ensemble, se connaître, s'évaluer et prendre confiance en soi pour être capable de parler, de se parler, de respecter la parole de tous les autres et surtout de se mettre au travail.

D'autres actions sont mises en place en parallèle projet 5 continents concourant aux mêmes objectifs:

1-Elaboration d'un **règlement de classe**, mise en place de règles de conduite engageant maître et élèves, instaurant un climat de confiance entre « co-habitants » de la classe, climat permettant de se mettre au travail et de mener à bien les activités

2-**Civiliser par les arts plastiques** : projet de cohérence des apprentissages autour d'un même projet centralisé par les arts plastiques. Il est indispensable de profiter de la séance d'arts pour favoriser les échanges dans la classe. Dans le cadre des cinq continents nous tenterons de découvrir un maximum d'œuvres et techniques.

Il sera organisé en aboutissement du projet une exposition des travaux des élèves au sein du collège d'une part et, d' autre part, à la maison folie de Moulin, exposition dont l'organisation sera entièrement prise en charge par les élèves.(contacts, invitations, montage...)

3- **Quoi de neuf ?** Instaurer un moment d'échange, de dialogue :

-dans un premier temps sur les problèmes de la classe, (première moitié de l'année)

-dans un deuxième temps travailler sur des ateliers philosophiques (fin de l'année)

4-**Education au choix** : travail en collaboration avec M. Capsieux, conseiller d'orientation.

Il s'agit de multiplier les occasions de stage des élèves (mini stage inter segpa- stage d'observation d'une semaine en avril- stage d'observation de 2 semaines en juin), de leur offrir une réelle occasion de se connaître afin de mieux cerner leurs objectifs professionnels et les moyens de mener à bien ces objectifs. La réussite de ces stages est capitale pour que les élèves prennent conscience du pourquoi de leur présence à l'école. L'accent sera donc mis sur :

-la valorisation des aptitudes des élèves (félicitations individuelles, remarques de progrès), élaboration du projet individuel de formation

-la recherche de stage (test M.I.P.A.P.P.= test de mesure de l'intérêt pour des activités professionnelles pratiques, élaboration de lettres et de CV, rendez vous accompagnés)

-accompagnement personnalisé (emmener l'élève sur son lieu de stage, préparation d'itinéraires)

-travail sur la découverte de nouveaux métiers et des sentiers de formation (fiches onisep)

5-Intervention de l'association « Temps fort » : Psychologues instaurant un dialogue avec les élèves à partir de différents supports (photo montage, discussion libre, dessin...), dialogue au service de la connaissance de soi, des autres et de la confiance en soi.

Ce projet part du constat suivant effectué au mois de novembre : les élèves ont beaucoup progressé dans leur comportement en classe. Ils se sont mis au travail, collaborent dans les projets, échangent, participent et ont enfin accepté leur enseignante.

Suite à un échange avec l'équipe, nous avons remarqué que :

- La classe de troisième se cantonne à cette relation exclusive et ne s'ouvre pas aux autres enseignants pour lesquels il reste beaucoup de difficultés dans le comportement des élèves (insolence, irrespect) et la mise au travail. Le travail avec « Temps fort » vise à pallier à l'exclusivité du rapport des élèves avec leur enseignante et à les ouvrir à d'autres horizons.

-La classe de quatrième reste sectionnée en mini-groupes et nous avons remarqué chez ces élèves une grande préoccupation pour les problèmes que pose l'adolescence. Le travail avec « temps fort » vise à poser une parole sur ces difficultés pour mieux les appréhender.

6-interventions inter-classes : banalisation de chaque vendredi précédant les vacances, permettant le « mélange » des classes et des enseignants afin de les faire participer à des activités créatives

ex : vacances de Noël : 4 ateliers : cuisine, contes de Noël, cartes de Noël, jeux mathématiques

7-participation au projet « découvre mon handicap » : une journée sera banalisée en mai afin de faire découvrir les handicaps aux élèves (parcours aveugle, course en fauteuil roulant, découverte des troubles du comportement, loto des saveurs...). Les élèves de la troisième SEGPA sont directement associés au projet puisqu'ils organisent et encadrent entièrement un atelier (le loto des saveurs en liaison avec l'atelier cuisine). Les élèves de sixième de tout le collège (SEGPA compris) participeront aux différents ateliers.





8-projet éco-citoyen : le respect de l'environnement, le recyclage, comment agir ? (en cours d'élaboration)

-Intervention de M. SZYMKOWIAK, (ancien inspecteur de l'Education Nationale) artiste sculpteur sur objets recyclés

-création de lieux de recyclage dans le collège (composteur, citerne de récupération d'eau, création d'une maquette sur le cycle de l'eau...)

Annexe 2 :

Jeu de 7 familles

<p>Henri Matisse</p>  <p><i>Jazz</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Jazz2. La Danse3. Polynésie : la mer4. La chambre rouge5. La tristesse du roi6. Le nu bleu	<p>Henri Matisse</p>  <p><i>La Danse</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Jazz2. La Danse3. Polynésie : la mer4. La chambre rouge5. La tristesse du roi6. Le nu bleu	<p>Henri Matisse</p>  <p><i>Polynésie : la mer</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Jazz2. La Danse3. Polynésie : la mer4. La chambre rouge5. La tristesse du roi6. Le nu bleu
<p>Henri Matisse</p>  <p><i>La chambre rouge</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Jazz2. La Danse3. Polynésie : la mer4. La chambre rouge5. La tristesse du roi6. Le nu bleu	<p>Henri Matisse</p>  <p><i>La tristesse du roi</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Jazz2. La Danse3. Polynésie : la mer4. La chambre rouge5. La tristesse du roi6. Le nu bleu	<p>Henri Matisse</p>  <p><i>Le nu bleu</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Jazz2. La Danse3. Polynésie : la mer4. La chambre rouge5. La tristesse du roi6. Le nu bleu

Pour exemple, voici l'une des familles de notre jeu sur les grands peintres.

Les règles sont les mêmes que pour le jeu traditionnel. Chaque famille possède 6 cartes représentant des tableaux des grands maîtres de la peinture. (Monet, Renoir, Van Gogh, Picasso, Miro, Léger, Matisse).

Nous avons le même jeu pour les surréalistes (Chagall, Dali, Duchamp, Ernst, Giacometti, Magritte, Miro), et pour les impressionnistes (Monet, Renoir, VanGogh, Picasso, Cezanne, Manet, Sisley).

L'objectif est que les élèves rencontrent les œuvres le plus souvent possible pour se familiariser avec elles.