



HAL
open science

Auteurs, compositeurs, interprètes : la SEGPA s'invite aux victoires de la musique !!!

Christophe Douay

► To cite this version:

Christophe Douay. Auteurs, compositeurs, interprètes : la SEGPA s'invite aux victoires de la musique!!!. Education. 2014. dumas-01551404

HAL Id: dumas-01551404

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01551404>

Submitted on 30 Jun 2017

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.



MÉMOIRE - CAPA-SH

ANNÉE 2013/2014

AUTEURS – COMPOSITEURS – INTERPRÈTES
LA SEGPA S'INVITE AUX VICTOIRES DE LA MUSIQUE !!!

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DE MÉMOIRE : LUCIDARME COLETTE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : FRANÇAIS – ÉDUCATION MUSICALE

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : DOUAY CHRISTOPHE

OPTION : F



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. IDENTIFIER LES BESOINS DES ÉLÈVES, ÉMERGENCE DU PROJET DE CLASSE...	3
1) Les élèves de la 5ème SEGPA du collège Jean Moulin de Barlin.....	3
a. Présentation de la classe.....	3
b. Importance d'une évaluation diagnostique pour connaître les besoins des élèves	3
c. Première identification des Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) des élèves.....	4
d. Interprétation des résultats des exercices d'expression écrite.....	5
e. Les représentations des élèves face à l'écriture.....	6
2) Émergence du projet de classe	7
II. ATTENTES INSTITUTIONNELLES, POINTS DE RÉFLEXION ET APPUIS THÉORIQUES.....	8
1) Les attentes institutionnelles.....	8
a. Le socle commun des connaissances et compétences.....	8
b. Les programmes du collège en expression écrite 5ème.....	9
c. Les programmes du collège en Éducation Musicale en 5ème.....	10
d. Les orientations pédagogiques pour les EGPA dans le second degré.....	11
2) Les différentes conceptions didactiques de l'apprentissage de l'écriture.....	11
a. État des lieux des pratiques d'écriture à l'école.....	12
b. Bref historique de l'enseignement de l'écriture.....	13
c. Les apports du modèle de la production d'écrits.....	14
d. Les limites du modèle de la production d'écrits.....	15
3) Un terrain motivant et inducteur de sens : la pédagogie du projet.....	16
4) Les activités d'expression : un terrain propice à la restauration du sentiment de compétences et de l'estime de soi.....	17
III. MISE EN PRATIQUE ET ANALYSE DU PROJET.....	18
1) Première séance : lancement du projet.....	18
a. Pourquoi commencer par le Slam ?.....	18
b. La place de l'enseignant.....	19
c. Un texte inducteur de l'idée d'écrire un texte Slam, d'écrire une chanson.....	19
2) Parler de soi, de son histoire.....	20
a. Écrire un texte anaphorique qui parle de son environnement : « J viens de là ».....	20
a1. Le premier jet.....	20
a2. Analyse des résultats du premier jet.....	21
a3. Le deuxième jet	22
b. Une situation inductrice pour parler de soi de façon détournée.....	22
c. Écrire un couplet pour le chanter.....	22
c1. Résumé du déroulement de la séance.....	22
c2. Interprétation des observations de cette séance.....	23
3) Écrire un texte narratif pour le chanter.....	24
a. Les activités préparatoires	24
b. L'écriture.....	25
b1. Première séance.....	25
b2. Deuxième séance : le premier jet	25
b3. Analyse de la deuxième séance	26
b4. Troisième séance : préparation à la réécriture.....	26
b5. Analyse des productions.....	27
4) Les autres activités liées au projet	27
a. Jeux d'articulation et d'expression orale.....	27
b. Ateliers de composition de Musique Assistée par Ordinateur (M.A.O)	28
c. Finalisation du projet : enregistrement d'un CD en studio professionnel.....	28
CONCLUSION.....	29

INTRODUCTION

« *Waouh ! Ça déchire avec la musique !* »

Ces quelques mots familiers et spontanés sont ceux exclamés par une élève de la classe, Stéphanie, lors de la première activité de mise en musique d'un texte produit par un autre élève au cours du mois de décembre. Sans chercher d'explications hâtives quant aux raisons, cette même élève se refusait d'écrire quoi que ce soit dans les toutes premières situations de productions d'écrits en prétextant la complexité de la tâche. En tout état de cause, la remarque franche de cette élève nous conduit à un premier stade de satisfaction à l'égard de ce que peut amener ce type d'activités expressives sur le plan de la motivation pour faire écrire les élèves. C'est en partie dans cette ambivalence motivation-productions d'écrits que va se diriger mon objet d'étude.

Depuis 2001, année de ma titularisation, je me suis toujours attaché à proposer des situations motivantes en instrumentalisant les pratiques et connaissances socioculturelles des élèves. Je pars du postulat qu'il faut rapprocher les pratiques scolaires des pratiques socioculturelles des élèves dans le but de rendre attractif ce que nous proposons en classe. Dans ce sens, Basil Bernstein précise même que « pour que la culture du maître soit partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître »¹. Cette première considération aura été déterminante dans le choix du projet et des activités qui seront décrites dans cette étude.

D'autres paramètres, plutôt liés à mes loisirs extra-professionnels, ont également contribué au choix du sujet d'étude. En effet, je suis musicien, dispose d'un studio d'enregistrement et ai bien l'intention d'en faire profiter mes élèves. Ajoutons à cela que cette année scolaire particulière, qui a pour vocation d'être formative d'un point de vue professionnel, fut un moment privilégié pour me permettre de progresser dans un domaine didactique pour lequel je ne me sentais pas au tout à fait au point : l'expression écrite.

Bien évidemment, le choix de l'objet d'étude n'aurait pas de sens sans l'analyse précise des besoins des élèves de la classe. Sur ce versant, le premier élément déclencheur légitimant le projet qui sera présenté fut l'analyse des résultats aux évaluations de circonscription d'Arras

1. « critique du concept d'enseignement de compensation », cité par N. Gueunier, « la nécessité pédagogique d'une actualisation des textes littéraires s'impose-t-elle ? », dans R. Heyndels (dir.), *Littérature, enseignement, société*, Bruxelles, Editions de l'université de Bruxelles, 1980, t.II, p. 555

ASH. Dans la mesure où les résultats dans le domaine de l'écriture furent défailants comparativement aux autres domaines de la langue française, il me paraissait indispensable de mettre en place une action mettant l'accent sur l'écriture. Qui plus est, ce domaine est mal perçu par ces élèves en difficultés scolaires graves et persistantes, certains appréhendant ou refusant même l'idée d'écrire. C'est d'ailleurs par l'analyse des profils de ces adolescents de 13-14 ans à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) de la 5^{ème} SEGPA du collège Jean Moulin de Barlin, collège dans lequel j'ai été nouvellement affecté, que se profilera mon investigation.

Dans quelle mesure la mise en place d'un projet d'écriture, dans une finalité de mise en musique, permet de répondre à certains Besoins Éducatifs Particuliers de mes élèves de SEGPA, notamment dans le domaine de l'expression écrite ?

Cette question m'amène à proposer deux hypothèses. En s'inscrivant dans une pédagogie du projet, en proposant des situations motivantes et inductrices de sens, le projet permettrait d'amener ces élèves « en souffrance d'écriture »² à pratiquer l'écriture et à accéder à une meilleure maîtrise de la langue française. De plus, de part leur attribut expressif, les activités d'expression mises en place dans le projet permettraient la restauration de l'estime de soi et par conséquent le désir d'apprendre.

Ces deux hypothèses guideront mon étude et m'amèneront irréfutablement à présenter, dans un premier temps, les caractéristiques des élèves de la classe, leurs représentations face à l'expression écrite et de justifier ainsi l'émergence du projet. Puis, nous verrons dans quelle mesure la présentation de certains courants théoriques et didactiques, qui m'ont par ailleurs permis d'améliorer mes pratiques professionnelles, pourrait nous éclairer quant à la validation de ces hypothèses. Enfin, je présenterai la façon dont j'ai pu concevoir la mise en pratique du projet dans ma classe tout en tentant de prendre le recul nécessaire pour apporter une analyse sur l'évolution des besoins éducatifs particuliers des élèves et par conséquent sur ma pratique professionnelle.

2. Expression empruntée à Szajda-Boulangier Liliane, *des élèves en souffrance d'écriture*, Ed. L'Harmattan, Paris 2009

I. IDENTIFIER LES BESOINS DES ÉLÈVES, ÉMERGENCE DU PROJET DE CLASSE

1) Les élèves de la 5^{ème} SEGPA du collège Jean Moulin de Barlin

a. Présentation de la classe

La classe de 5^{ème} SEGPA du collège Jean Moulin de Barlin est composée de douze élèves dont trois filles et neuf garçons. Huit élèves sont demi-pensionnaires. Tous les élèves sont nés en 2000 (un an de retard). Dix élèves proviennent de la 6^{ème} SEGPA de l'établissement. Un élève provient d'une autre 6^{ème} SEGPA, une élève provient d'une 6^{ème} ordinaire. Six élèves ont été orientés par la Commission des Droits à l'Autonomie (C.D.A) et étaient dans une Classe d'Inclusion Scolaire (C.L.I.S) en école primaire. Les six autres élèves ont été orientés par la Commission Départementale d'Orientation pour les Enseignements Adaptés du Second Degré (C.D.O.E.A.S.D) et proviennent d'un CM2 ordinaire d'école primaire.

Le climat de classe est très bon et propice au travail scolaire. Les élèves s'entendent bien, les situations de conflit sont rares. Ils sont attentifs, s'attellent à la tâche scolaire et respectent l'autorité éducative. La classe de 5^{ème} respecte les règles de la vie collective en classe et au sein du collège. Aucun problème notoire de respect des autres n'est à noter, et notamment les principes de l'égalité des filles et des garçons semblent respectés. Hormis deux élèves, Stéphanie et Logan, qui semblent éprouver des difficultés, la plupart des élèves respectent les consignes simples, en autonomie et sont persévérants dans toutes les activités. Il est à noter également que les élèves savent soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, etc.). En revanche, les élèves ne semblent pas montrer la même implication dans une tâche ou un projet collectif. Enfin, deux élèves paraissent avoir une estime d'eux-mêmes négativement affectée, cela se caractérisant par une prise de parole rare pour Corentin et inexistante à la limite du mutisme pour Fabien.

b. Importance d'une évaluation diagnostique pour connaître les besoins des élèves

L'évaluation diagnostique est une « évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées. »³

Dans ce sens, j'ai eu la chance de disposer d'évaluations diagnostiques en français et en

3. *Bulletin Officiel n°33 du 20 septembre 2007, Commission Générale de Terminologie et de Néologie*

mathématiques élaborées par la circonscription d'Arras ASH. Ces évaluations diagnostiques, mises en place dès la première semaine de l'année scolaire, ont eu un enjeu important dans mon guidage pédagogique de la classe. C'est à partir de celles-ci que j'ai pu situer le niveau scolaire des élèves de la classe, identifier leurs acquis ainsi que certaines de leurs difficultés. Ces évaluations ont également contribué à identifier les Besoins Éducatifs Particuliers des élèves de façon à mettre en place des aides (compensations, adaptations ou remédiations).

Les résultats en français comme en mathématiques (cf. annexe 1) relatent le profil classique d'une classe de SEGPA : les compétences de paliers I sont acquises à 63% en français et à 72% en mathématiques alors que les compétences attendues en fin de palier II ne sont acquises qu'à 39% en français comme en mathématiques.

Les résultats en français montrent que les élèves ont acquis beaucoup moins de compétences (palier I comme palier II) dans certains domaines. En effet, les résultats dans les domaines de l'écriture (45%) , de la grammaire (43%) et de l'orthographe (38%) sont en-dessous de 45% alors que dans les autres domaines (Lire : reconnaissance des mots 70%, Lire : compréhension 65% et vocabulaire 61%) les résultats sont au-dessus de 61%.

L'observation des résultats en français révèle donc un échec important en expression écrite, domaine qui aura motivé notre objet d'étude.

c. Première identification des Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) des élèves

Selon C. Desombre, J-J. Carpentier, E. Vincent, J. Sansen, C. Maiffret et C. Ryckebusch, « La littérature ne nous fournit pas de définition satisfaisante (sur les BEP) : tout se passe comme si cette définition *allait de soi* et les rares propositions disponibles sont souvent de type récursif [...]. Pour surmonter ces problèmes de définition, (ces même auteurs) propos(ent) d'utiliser une définition *de travail*, provisoire [...], mais suffisamment opérationnelle grâce à sa forme générique. Une formulation du type « *un besoin de N (nom relatif à une action, un dispositif, un outil ...)* pour *V (verbe d'action en lien avec une situation ou un ensemble de situations d'apprentissage)*, *présenté de manière particulière par un élève dans un contexte donné* »⁴.

Je tenterai donc à présent d'identifier les BEP de certains élèves de la classe, ceux qui portent un intérêt relatif au regard de nos deux hypothèses de départ et à notre objet d'étude.

4. C. Desombre, J-J. Carpentier, E. Vincent, J. Sansen, C. Maiffret et C. Ryckebusch, *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°62, 2ème trimestre 2013, p. 198-199

A travers la mise en place du projet, et afin de vérifier la première hypothèse, (qui rappelons-le part du postulat qu'en s'inscrivant dans une pédagogie du projet, et en proposant des situations motivantes et inductrices de sens, le projet permettrait d'amener les élèves à BEP à pratiquer l'écriture et à accéder à une meilleure maîtrise de la langue française) je suivrai le cas particulier de Stéphanie qui est une élève semblant éprouver des difficultés pour travailler en autonomie et qui n'est pas persévérante dans les activités. Stéphanie présente des difficultés dans l'attention, ne s'attelle pas aux tâches nécessitant une attention accrue, ne lui semblant pas porter de sens, ou encore paraissant trop complexes.

Stéphanie a donc besoin de motivation dans les apprentissages pour progresser en expression écrite. Pour cette raison, nous ferons en sorte de mettre en place des situations scolaires motivantes à travers des activités variées et ludiques. De plus, cette élève a besoin de connaître les buts à courts et à longs termes des activités qui lui seront proposées. Il faudra également faire en sorte que Stéphanie soit mise face à des tâches se situant le plus précisément possible dans sa Zone Proximale de Développement (ZPD⁵) afin qu'elle ne se retrouve pas en zone de rupture et donc de non-mobilisation.

Nous suivrons également tout particulièrement un autre élève, Corentin dont ses BEP se situent davantage dans le champ conatif et transversal du sentiment de compétences ou de l'estime de soi. L'observation de l'évolution de cet élève nous permettra de vérifier la deuxième hypothèse de notre objet d'étude : de part leur attribut sensible, les activités d'expression mises en place dans le projet permettraient la restauration de l'estime de soi et par conséquent le désir d'apprendre.

Corentin est un élève qui a besoin de confiance en soi et d'estime de soi pour se lancer dans les activités proposées et donc pour progresser, notamment en expression écrite. Il faudra pour cela valoriser ses points forts, ses progrès, ses efforts, le mettre en situation de réussite, le faire se sentir dans une relation de confiance.

d. Interprétation des résultats des exercices d'expression écrite

L'exercice 22 des évaluations de circonscription proposait aux élèves d'écrire un texte d'au moins dix lignes en imaginant la suite d'un texte qu'ils ont préalablement étudié dans l'évaluation. Les résultats montrent que les élèves éprouvent des difficultés à établir une cohérence dans la narration. En effet, leur récit ne progresse pas et ou présente plus de deux

5. Concept central dans les travaux de Vygotsky, la ZPD se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

ruptures gênantes pour la compréhension. Il m'appartiendra donc de proposer des situations d'apprentissage permettant d'améliorer ce point.

Les résultats de cet exercice d'expression écrite sont en corrélation avec ceux d'étude de la langue. En effet, ils révèlent les mêmes difficultés en orthographe, vocabulaire et grammaire.

e. Les représentations des élèves face à l'écriture

A l'issue de ces résultats déficitaires en expression écrite, il m'a semblé important d'approfondir l'analyse des causes de cette défaillance et de connaître notamment, ce qui est plus difficilement observable, à savoir, les représentations des élèves face aux tâches d'écriture. J'ai donc choisi d'élaborer, afin de le proposer aux élèves, un questionnaire comportant 17 items (cf annexe n°1) sur leurs représentations face à l'écriture. Le protocole de réalisation du questionnaire ainsi que la consigne furent choisis de sorte que les réponses des élèves ne soient pas affectées par un quelconque contrat didactique sous-jacent. L'objectif ici était de pouvoir extraire leurs représentations à travers cinq composantes :

I- Le sentiment de compétence : *Comment j'écris ?*

II- Les représentations de la nature des tâches d'écriture (D'un point de vue formelle et d'un point de vue sémantique) : *Mes idées sur l'écriture*

III- Les représentations des fonctions sociales de l'écriture : *À quoi ça sert d'écrire ?*

IV- Les attitudes vis-à-vis des tâches d'écriture : *Comment je me sens quand j'écris ?*

V- Les impressions sur la pratique quantitative antérieure de l'écriture à l'école

L'extraction des résultats à l'échelle de la classe (cf annexe n°2) révèle, dans un premier temps, que 50 % des élèves de la classe ont un sentiment de compétence négatif face aux activités d'écriture. Ensuite, d'un point de vue des représentations quant à la nature des tâches d'écriture, 77% des élèves attachent une importance sur l'aspect formel de l'écriture, que l'on pourrait ordonner, d'un point de vue didactique, comme un objectif annexe voire secondaire en production d'écrits (présentation, propreté, qualité de l'écriture, orthographe). En revanche, 80 % des élèves semblent avoir compris l'importance sémantique de l'écriture, seul 20% des élèves pensent qu'il n'est pas important que les textes produits soient compréhensibles pour le destinataire. Ensuite, les représentations sur les fonctions sociales de l'écriture sont équitablement partagées à l'échelle de la classe. A noter toutefois que la fonction pragmatique (vie d'adulte, gestion de la famille) ainsi que la fonction communicative par voie électronique semblent avoir de l'importance pour la majorité des élèves. Quant aux attitudes des élèves vis à vis des tâches d'écriture et le plaisir qu'ils éprouvent à écrire, les résultats sont assez probants. 56 % des élèves ont des « attitudes » négatives face à l'écriture (40 % n'aiment pas

du tout écrire, 60 % déclarent ne pas s'investir dans les activités d'écriture, 70 % n'écrivent pas pour le plaisir). Enfin, 50 % des élèves annoncent n'avoir jamais pratiqué d'activités d'expression écrite les années antérieures à l'école.

Pour résumer et en se fiant à la majorité des réponses, on pourrait dresser le profil de classe suivant : Nous avons donc une classe qui majoritairement a un sentiment de compétence faible face aux tâches d'écriture, qui priorise mal la nature de la tâche d'écriture et enfin, une classe qui n'aime pas écrire. Par ailleurs, cette dernière représentation ne serait-elle pas la conséquence des deux précédentes ? Ne pas aimer écrire pourrait être le résultat d'un sentiment de compétence défaillant et d'une mauvaise connaissance de la nature de la tâche d'écriture. La mise en place du projet devra donc se donner pour ambition de transformer ces représentations. Mais qu'en est-il plus précisément pour les élèves que nous allons suivre pour notre objet d'étude ?

Il s'avère que Stéphanie (cf annexe n°3) a un sentiment de compétences assez positif quant aux tâches d'écriture. En revanche, et ceci est assez révélateur de ses BEP décrits précédemment, Stéphanie ne trouve aucune utilité au fait de « savoir écrire » et reconnaît ne pas s'investir dans les activités d'écriture scolaire. De même, les représentations de Corentin (cf annexe n°4) sont cohérentes avec ses BEP puisqu'elles dévoilent un sentiment de compétences assez négatif face aux tâches d'écriture.

2) Émergence du projet de classe

Au vu des résultats de la classe aux évaluations de circonscription en français, des BEP de certains élèves de la classe, mais aussi des représentations des élèves face à l'écriture, il me semblait évident de mettre en place un projet motivant pour les élèves en expression écrite. Conjointement à cela, mes pratiques extra-professionnelles, mes passions, mes convictions personnelles m'ont amené à imaginer ce projet : Et si faire écrire des textes aux élèves dans le but de les transformer en chanson permettait de leur faciliter l'accès à l'écrit et de répondre à certains de leurs BEP ?

A partir de ce point, il me restait à vérifier la conformité de ce type de projet avec les attentes institutionnelles et avec les courants didactiques éprouvés en expression écrite avant de proposer un pré-projet aux élèves.

II. ATTENTES INSTITUTIONNELLES, POINTS DE RÉFLEXION ET APPUIS THÉORIQUES

1) Les attentes institutionnelles

a. Le socle commun des connaissances et compétences

Nous allons vérifier ici que notre projet est cohérent avec le socle commun des connaissances et compétences. Le socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la loi n°2005-380 du 23 avril 2005, est le cadre de référence de la scolarité obligatoire. Il présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen.

Au niveau des connaissances, « l'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, [...] l'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. »⁶

Au niveau des capacités, « la capacité à écrire suppose de savoir [...] rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...). »⁷

La mise en place de notre projet dont le noyau central consiste à produire des textes devrait permettre de mobiliser ou d'acquérir certaines de ces connaissances et capacités.

De plus, le socle commun précise que pour s'exprimer à l'oral, l'élève doit savoir « prendre la parole en public [et] adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché). »⁸ A ce titre, le travail expressif qui consistera à scander et chanter sur de la musique les textes produits sera un moyen pour favoriser l'acquisition de ces compétences. Précisons d'ailleurs que, dans ces situations expressives de communication, une attention toute particulière sera portée sur « l'effet recherché ».

6. *Le socle commun des connaissances et des compétences*, décret du 11 juillet 2006, Ed. Direction générale de l'enseignement scolaire, Paris, novembre 2006, p. 5

7. *Ibid*, p. 6

8. *Ibid*, p. 6 et 7

Conformément aux attentes institutionnelles énoncées dans le socle commun, la mise en place du projet permettra également d'utiliser des outils pour aider à produire des textes. Particulièrement, le projet sollicitera la capacité des élèves à utiliser « des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ; des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique. »⁹ Un recours systématique aux Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIIC) pour les activités de productions de textes facilitera l'accès à ces outils.

Encore, de par ses caractéristiques expressives, poétiques et esthétiques, la mise en place du projet ambitionne de mobiliser chez les élèves « l'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion [en développant] : la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ; le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue. »¹⁰

Enfin, le caractère pluridisciplinaire du projet et particulièrement son intégration dans l'Éducation Musicale favorise également un travail sur les attitudes des élèves, notamment sur « la culture humaniste [...] qui donne à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle : [...] par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique. Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères. »¹¹

b. Les programmes du collège en expression écrite 5^{ème}

Le bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 régit les programmes du collège en vigueur depuis l'année scolaire 2010-2011 pour les classes de 5^{ème}. Ils fixent « au cœur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège la correction et l'enrichissement de l'expression écrite. C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire. De la même façon, l'étude systématique des faits de langue permet une meilleure maîtrise de l'expression écrite. »¹² Ces principes généraux seront bien pris en compte dans la mise en place du projet : il s'agira bien de mettre

9. *Ibid*, p. 7

10. *Ibid*, p. 7

11. *Ibid*, p. 18 et 19

12. *Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français, p. 3

en place une pratique régulière, de mettre l'accent sur les effets, le goût et le plaisir d'écrire, d'étudier et de s'imprégner de textes experts, de transformer en quelques sortes les représentations initiales de nos élèves. Encore, il s'agira de faire en sorte que « certains travaux d'écriture [soient] le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique. [...] Toutes les formes d'écriture sont encouragées et valorisées par différents modes de diffusion, notamment ceux qui sont liés aux technologies numériques, dont les apports possibles sont en la matière d'une grande richesse. »¹³ Bien que notre projet encourage l'écriture de textes poétiques et descriptifs, il nous sera quand même possible de varier les formes d'écriture, en écrivant par exemple des chansons de type narratives, d'autant plus que l'écriture de ce type de textes est un objectif des programmes de 5^{ème} : « L'élève doit être capable, en Cinquième, de maîtriser la narration et la description. »¹⁴

c. Les programmes du collège en Éducation Musicale en 5^{ème}

Le projet mis en place se déroule en grande partie dans les créneaux horaires hebdomadaires d'Éducation Musicale. Les activités nécessaires à la réussite de notre projet dans ce champ disciplinaire restent conformes aux programmes puisqu'elles comprennent des exercices d'écoute et d'analyse musicale, la mise en relation entre la musique et l'étude de la langue française, des activités d'interprétation et de création musicale par l'utilisation des TUIIC. A ce sujet, les programmes précisent que « la nécessité du commentaire musical comme la connaissance des relations de la musique au texte permettent une grande diversité de situations pour asseoir progressivement la maîtrise de la langue française. [...] Ainsi, penser la musique en l'écoutant, en l'interprétant ou en la construisant renforce les qualités de rigueur, de précision et de raisonnement proches des compétences développées par la culture scientifique et technologique. Les possibilités offertes par les technologies, aussi bien pour aider la perception de la musique que son interprétation ou sa création, ouvrent de nombreuses pistes. L'élève acquiert la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication et valide progressivement les compétences du brevet informatique et Internet (B2i). »¹⁵

13. *Ibid*

14. *Ibid*, p. 8

15. *Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, Programmes du collège, programmes de l'éducation musicale, p. 2

d. Les orientations pédagogiques pour les EGPA dans le second degré

Le bulletin officiel n° 18 du 30 avril 2009 relatif aux Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré a pour objet de donner des orientations pédagogiques pour les enseignements adaptés dans le second degré.

Ce texte préconise « un processus d'enseignement dynamique et adapté [par] des pratiques de projet, mises en œuvre tout au long de la scolarité. Leur réalisation ne doit pas être conçue comme une fin en soi, mais comme un moyen d'inscrire les objectifs d'apprentissage définis par les programmes dans des dynamiques qui rendent les élèves pleinement acteurs de leur formation. »¹⁶ Nos activités mises en place au cours de l'année scolaire rejoignent bien cette dynamique puisqu'elles font partie intégrante d'un projet, qui d'une part vise à rendre les élèves acteurs de leur formation, et qui d'autre part n'est pas conçu comme une fin en soi, mais comme un moyen d'inscrire des objectifs d'apprentissage.

D'autres informations énoncées dans cette circulaire quant à la maîtrise de la langue française, semblent inéluctables et doivent bien évidemment être prises en compte dans la réalisation de notre projet dans sa singularité. En effet, notre projet doit proposer des « activités d'apprentissage [qui] s'appuient sur les programmes de français définis pour le collège. Cependant, pour nombre d'élèves, elles doivent prendre en compte la nécessité de construire, consolider ou parfaire les connaissances et capacités relatives à la lecture et à la production d'écrit visées dans les paliers 1 et 2 du socle commun. Il convient donc de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui suscitent leur intérêt et des modalités de travail compatibles avec leurs capacités. Pour exemple : soutenir la tâche d'écriture par la proposition de projets motivants, d'ampleur et d'ambition variées, et dont le développement sera clairement balisé. »¹⁷

2) Les différentes conceptions didactiques de l'apprentissage de l'écriture

Le travail central du projet consistant à produire des textes, il me semblait important d'étudier les différentes conceptions de l'apprentissage de l'écriture afin d'en comprendre d'une part la complexité et les processus cognitifs mis en œuvre, et d'autre part, de comprendre les difficultés des élèves face à l'écriture.

16. *Bulletin Officiel n° 18 du 30 avril 2009 relatif aux Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*, p. 15

17. *Ibid*, p. 18

a. État des lieux des pratiques d'écriture à l'école

Des enseignants de terrain, des conseillers pédagogiques, des formateurs ont cherché dans l'ouvrage « Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves »¹⁸, de repérer comment certains élèves développent des difficultés fortement ancrées dans les apprentissages de l'écriture.

Pour comprendre certaines difficultés des élèves face à l'écriture, ces chercheurs ont effectué une enquête auprès d'une ZEP de Montpellier afin de dresser un état des lieux des pratiques de l'écriture à l'école. La question initiale était : *Quand et comment les élèves sont-ils invités à rédiger et pour faire quoi ?* A l'issue de cette enquête, quatre domaines distincts furent identifiés :

- 1) les écrits pour inventer, imaginer, jouer : récits, poèmes,
- 2) les écrits pour montrer ce que l'on sait ou dire quoi faire : comptes rendus, journaux, recettes,
- 3) les écrits pour apprendre : narrations de recherches, questionnements, hypothèses, listes, notes,
- 4) les écrits pour dire « je » : argumentations, commentaires de tableaux, de textes, des œuvres musicales.

Les écrits de type 3 et 4, écrits de travail accompagnant l'élaboration des idées ou écrits exprimant un point de vue sont très peu signalés par rapport aux autres de type 1 et 2.

Nous pouvons donc penser que les enseignants jugent les écrits de type 3 et 4 trop complexes pour des élèves potentiellement en difficulté.

Par ailleurs, ajoutons à cet état des lieux, une donnée étonnante extraite du questionnaire sur les représentations des élèves de la classe face aux écrits : A l'affirmation « *A l'école, les années précédentes, j'ai écrit des textes* » (cf annexe n°2), 60% des élèves de la classe ont répondu de façon négative, 20% ont répondu « *un peu* », 10% ont répondu « *assez* » et seul 10% (qui correspondent à une élève provenant d'une 6^{ème} ordinaire) ont répondu « *beaucoup* ». Cette donnée semble en partie corroborer l'hypothèse découlant de l'état des lieux de la ZEP de Montpellier : Les enseignants éprouvent une certaine frilosité à proposer des activités d'écriture jugées trop complexes pour des élèves en difficulté. C'est pourtant dans cette voie que notre projet ambitionne de mobiliser des enjeux qui nous semblent pourtant si

18. Chabanne Jean-Charles sous la direction de Bucheton Dominique , *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Ed. Delagrave CRDP de l'académie de Versailles, 2002, p. 20 à 23

importants pour ces élèves en difficulté.

b. Bref historique de l'enseignement de l'écriture

Historiquement, avant les années 80, le premier modèle utilisé est la rédaction. L'écriture est conçue comme un don ou comme le résultat d'une fréquentation récurrente avec les textes d'auteurs. De ce fait, ce modèle sous-entend que l'écriture ne s'enseigne pas et que le transfert supposé de la lecture à l'écriture est conçu sous le mode de l'imprégnation ou de l'imitation des tournures d'auteurs. Comme le note Bernard Delforce ¹⁹ « le postulat des relations naturelles entre la lecture et l'écriture justifie à soi seul la simple coexistence des deux activités ». Par conséquent, l'échec est renvoyé à la responsabilité de l'apprenant qui « ne lit pas assez » ou qui « ne fait pas attention à ce qu'il lit ». Ce modèle est apparu dans une société inégalitaire qui ne souciait pas de compenser ces inégalités. En tout état de cause, il me semble évident que cette conception de l'écriture, qui se réduit à des compétences culturelles et techniques, s'oppose à la conception actuelle de l'enseignement spécialisé et n'est donc pas appropriée pour nos élèves de SEGPA, qui ont justement des besoins éducatifs particuliers que nous nous devons de résoudre par la mise en place d'adaptations, voire de compensations.

Le second modèle est celui de l'expression écrite (désignation usitée dans les programmes en vigueur). A l'inverse du modèle précédent, celui-ci refuse l'inégalité. Il part du principe que chacun a quelque chose à dire. Il préconise la pratique quotidienne d'activités d'écritures diversifiées telles que les ateliers d'écriture. Le principe est de laisser les élèves jouer naturellement les capacités d'expressions offertes par l'écrit. Cela amènerait l'élève à développer des compétences rédactionnelles et linguistiques. L'élève intéressé serait mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit. Il trouverait de lui-même les solutions aux problèmes d'écriture. Il suffirait de lui mettre à disposition des modèles. L'écriture est le résultat de quelque chose qui est déjà là avant d'être l'intégration d'éléments apportées de l'extérieur. Ce modèle issu de la pédagogie Freinet me paraît un peu trop ambitieux, tout au moins dans un premier temps, pour être utilisé avec nos élèves à besoins éducatifs particuliers dans le sens où la plupart ont des difficultés à s'exprimer naturellement et ont besoin de clarté cognitive, d'étayages dans les activités, ou d'aides à la planification de la tâche. Néanmoins, notre projet suscitera tout de même la mise en place d'ateliers d'écriture proposant des thèmes inducteurs pour amener les élèves à rentrer dans l'écriture.

Vient ensuite le modèle de la production d'écrits. Ce troisième modèle, apparu dans les années

19. « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences », in Reuter Yves, *Les interactions-lecture-écriture*, Ed. Peter Lang, p. 319

90, est le fruit de recherches conjointes du groupe EVA²⁰ et du groupe d'Écouen²¹. Ce modèle suppose d'élucider les processus rédactionnels, d'en analyser les contraintes autres que celles des niveaux orthographiques et grammaticales et de mettre en place des dispositifs d'aide pour préparer et accompagner l'écriture. Ce modèle didactique, invitant les élèves à construire des critères de réussite explicites tirés de l'observation méthodique de textes d'experts, a pour avantage de guider les élèves tout au long du projet d'écriture. Contrairement au modèle précédent, le modèle de la production d'écrits serait une réponse davantage appropriée aux BEP de nos élèves qui ont besoin de cette clarté cognitive.

c. Les apports du modèle de la production d'écrits

C'est donc en grande partie à travers cette conception de l'apprentissage de l'écriture que s'effectueront mes choix. Dans une optique pragmatique, je dresserai ici les points pertinents qui, d'une part m'ont semblé important d'extraire pour ma pratique professionnelle, et qui d'autre part, peuvent apporter des réponses à nos élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le groupe de recherches d'Écouen dressent cinq objectifs d'apprentissage prioritaires et indispensables à la production de textes qui me paraissent être de véritables enjeux pour mes élèves à besoins éducatifs prioritaires. En effet, ces objectifs prennent toute leur légitimité dans leur cohérence avec les difficultés en expression écrite et les représentations face à l'écriture des élèves de la classe décrites précédemment.

1. Le premier objectif est d'ordre expérientiel : Les enfants doivent faire l'expérience « de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit », « du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit », « du plaisir que peut procurer la production d'un écrit ». Il faut changer les conceptions des élèves face à la production d'écrits : images positives, souvenirs de projets vécus, menés à bien.

2. L'autre objectif sera de construire une représentation positive des interactions des élèves avec l'écrit. Le premier enjeu est de construire une représentation dynamique de l'écrit lui-même. Il faut pour cela que l'écrit s'inscrive dans un vrai projet, que les écrits soient variés (différents types de textes) et adaptés aux situations, qu'ils soient pertinents par rapport au mode de communication, qu'ils soient efficaces et valorisants. Un autre enjeu est de construire une représentation dynamique de soi comme sujet écrivant, comme personne, comme producteur de texte compétent et comme apprenant.

20. EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire, de l'évaluation à la réécriture*, INRP/Hachette, 1991

21. Jolibert Josette (coord.), *Former des enfants producteurs de textes*, Ed. Hachette éducation, Paris, 1994

3. Le troisième objectif visé concerne l'acquisition des compétences et connaissances plus directement linguistiques nécessaires à la production d'un texte. Les situations proposées dans notre projet doivent permettre d'apprendre à l'élève d'identifier de manière précise les paramètres de la situation de communication écrite qui vont déterminer sa production (destinataire, but, enjeu, objet) avant même de produire. Elles doivent permettre aussi de rendre l'élève capable d'avoir une représentation préalable du produit fini qu'il cherche à produire (type de texte, silhouette, ...). Le groupe d'Écouen développe également les compétences ou connaissances mobilisées, en cours de production, d'un producteur de texte compétent. Il conviendra au cours des activités proposées dans le projet de définir celles qui seront visées par l'objectif et qui deviendront critère d'évaluation. A ce titre, j'ai fait le choix de m'inspirer du tableau de classement des critères élaboré par le groupe EVA (cf annexe n° 5).

4. La quatrième catégorie d'objectifs est d'ordre pragmatique et dépasse l'activité d'écriture. Ces enjeux transversaux sont d'autant plus importants qu'ils permettent de travailler certains BEP récurrents chez les élèves de SEGPA. Les chercheurs d'Écouen listent quatre objectifs :

1. « Savoir gérer un projet (objectifs, tâches, calendrier).
2. Avoir une stratégie ou en chercher une ([...] c'est-à-dire savoir identifier les tâches, les hiérarchiser et les traiter au bon moment).
3. Savoir élaborer des outils, savoir en chercher, savoir les utiliser de façon autonome.
4. Aller jusqu'au bout d'un projet et d'une tâche entreprise. »²²

5. Enfin, le dernier objectif, concerne les connaissances socio-économiques de l'écrit. Il vise à faire découvrir aux élèves les différents contextes de production, les différentes formes d'écrits et leurs spécificités, la diversité des supports des formes et les acteurs du monde de l'écrit (professionnels, lieux).

Notons également que le groupe d'Écouen préconise de rendre les élèves actifs dans un milieu qu'ils gèrent. En ce sens, ces chercheurs rejoignent la pédagogie du projet que nous décrirons par la suite.

d. Les limites du modèle de la production d'écrits

Selon Catherine Tauveron²³, le modèle de production d'écrits met trop fortement l'accent sur les normes textuelles et ne prennent pas assez en compte les aspects stylistiques, la variation

22. *Ibid*, p. 17

23. Tauveron Catherine et Seve Pierre, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Ed. Hatier pédagogie, 2005, p. 13

et les traits contre-standard. Il ne considère pas la singularité des textes d'élèves, leurs accidents sémantiques et leurs tentatives littéraires. Par ailleurs, les termes didactiques utilisés (« scripteur », « producteur » de texte) relèvent plus d'une attente de conformité que d'une potentialité « créative » de l'élève. La prise en considération de ce point de vue influera mon regard quant aux textes des élèves.

3) Un terrain motivant et inducteur de sens : la pédagogie du projet

La pédagogie du projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action est fondé sur la motivation des élèves, suscité par l'aboutissement à une réalisation concrète. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. Elle permet de développer des connaissances, des capacités et des attitudes liées à la gestion du projet ainsi que la socialisation des apprenants.

C'est donc dans cette conception de pédagogie du projet que va s'ancrer notre projet. L'impulsion motivationnelle engendrée par la mise en place de cette conception pédagogique devrait constituer une réponse adéquate à certains besoins éducatifs particuliers comme celui éprouvé par Stéphanie. En effet, Marc Bru et Louis Not distinguent cinq principales fonctions dans la pédagogie de projet²⁴ dont une qui nous semble essentielle pour le besoin éducatif de Stéphanie. Selon ces auteurs, cette fonction est d'ordre thérapeutique : la pédagogie du projet permet aux élèves de s'engager dans des activités dont ils perçoivent le sens ce qui renouvelle leur intérêt pour l'école.

Les quatre autres fonctions de la pédagogie du projet décrites par ces deux pédagogues nous semblent tout aussi importantes pour l'ensemble de nos élèves en difficulté :

- Une fonction didactique : les actions nécessaires à la réalisation du projet sont des moyens de mobiliser des savoirs acquis et de développer des connaissances nouvelles.
- Une fonction sociale : le projet permet de s'ouvrir aux autres, à d'autres institutions, à partager des compétences, à confronter des avis.
- Une fonction politique : la participation active au projet implique une vie collective et donc une formation à la vie civique.
- Une fonction économique et de production : l'action à réaliser doit tenir compte des

24. Bru Marc, Not Louis, *Où va la pédagogie de projet ?*, Ed. universitaires du sud, 1989

contraintes économiques, matérielles, temporelles et humaines.

4) Les activités d'expression : un terrain propice à la restauration du sentiment de compétences et de l'estime de soi

Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement à la deuxième hypothèse de notre objet d'étude : les activités d'expression mises en place dans le projet permettraient la restauration de l'estime de soi et par conséquent le désir d'apprendre. Nous allons voir en quel sens elle corrobore avec certains courants en psychologie psychanalytique.

Selon Annie Langlois, « la difficulté, ou le refus d'apprendre, chez l'enfant déficient intellectuel ou même en difficulté scolaire, ne peut se traiter uniquement en utilisant l'axe [...] des seules médiations ou remédiations cognitives. »²⁵ Cette formatrice ASH soutient en premier lieu que le désir d'apprendre est en étroite corrélation avec l'estime de soi qu'elle définit « comme une juste adéquation entre l'amour du moi (autrement dit le narcissisme) et l'idéal du moi ». En second lieu, elle soutient que le désir d'apprendre est en correspondance avec la capacité qu'à l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs mais aussi dans ses manques et ses souffrances.

En prenant appui sur les travaux de Wallon, D.W. Winnicott, Mélanie Klein et Bélia Grundberger, Annie Langlois explique pour son premier postulat que « si tout se passe bien, un enfant, conscient d'avoir de la valeur pour l'autre, pourra construire sa propre valeur ; il pourra alors diriger sa curiosité vers l'extérieur, il pourra accéder au monde du Savoir. »²⁶ Or, beaucoup d'enfants ou adolescents arrivent à l'école avec un narcissisme défaillant et éprouvent de ce fait de grosses difficultés pour accéder au Savoir. Les activités d'expression mises en place dans notre projet pourraient être une proposition pédagogique pour répondre à ce besoin éducatif particulier d'ordre affectif. En effet, « en se donnant à voir, ou en donnant à voir ce qu'il a produit [par les activités d'expression de chant individuel ou par la médiatisation des interprétations enregistrées pour notre projet], [l'adolescent] pourra alors recevoir des marques de reconnaissances sociales positives ; à partir de ces regards sociaux positifs, il pourra se construire un narcissisme secondaire qui viendra, pour partie, réparer le manque à être initial. Et si l'on accepte le lien énoncé précédemment entre l'amour de soi et la possibilité d'aller vers les savoirs, ces activités d'expression deviennent alors un outil pédagogique privilégié pour les enfants [ou adolescents] qui ne sont pas constitués comme

25. Langlois Annie, *la nouvelle revue de l'AIS*, n°18, 2ème trimestre 2002, p. 51

26. *Ibid*, p. 52

ayant de la valeur pour l'autre ».²⁷

De même, le deuxième postulat avancé par Annie Langlois concorde avec notre projet : le désir d'apprendre est en correspondance avec la capacité qu'à l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs mais aussi dans ses manques et ses souffrances. Pour démontrer ces propos, Annie Langlois s'appuie sur les travaux de Hans Zulliger qui dit que si un enfant ne peut exprimer ses désirs, ses souffrances, ses dérangements, si en d'autres termes l'expression de la pulsion est barrée, cela pourra se traduire par une inhibition mentale. Autrement dit, cette souffrance se traduit parfois par une non possibilité d'apprendre. Certaines activités d'expression de notre projet pourraient constituer une réponse à ce besoin. Dans ce sens, il conviendra donc de proposer des activités qui induisent l'expression de cette souffrance. Par ailleurs, durant notre projet nous aurons recours à plusieurs reprises à l'usage du « Rap », forme d'expression vocale musicale qui trouve son essence même dans l'énonciation d'un mal-être, d'une souffrance sociale. Tout comme Serge Boimare²⁸ préconise le recours à la mythologie, ou aux romans de Jules Verne pour apprivoiser les peurs et leur donner une forme acceptable, il nous est possible de choisir judicieusement des textes d'auteurs de chansons traitant de ces sujets. En effet, Serge Boimare nous explique comment la difficulté ou le refus d'apprendre se situent, pour certains élèves, du côté de la blessure affective. Les peurs apprivoisées permettraient aux élèves de se détacher de contrariétés personnelles trop envahissantes, contrariétés qui pourraient faire obstacle au désir d'apprendre.

III. MISE EN PRATIQUE ET ANALYSE DU PROJET

1) Première séance : lancement du projet

L'objectif opérationnel de cette séance était d'impliquer les élèves dans le projet. Cette séance se déroula pendant l'horaire hebdomadaire d'Éducation musicale. L'objectif disciplinaire était de découvrir un genre d'expression artistique qu'est le Slam.

a. Pourquoi commencer par le Slam ?

Le Slam est avant tout un art oratoire. Celui-ci sert à s'exprimer de manière libre et sans contrainte. De ce fait, le terme *slam* représente le plus souvent un ton, qui est un concours de

27. *Ibid*, p. 53

28. Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Ed. Dunod, Paris, 1999

déclamation de textes poétiques. Né d'une idée du poète américain Marc Smith en 1986 dans le but de rendre les lectures de poèmes à la fois moins élitistes et moins ennuyeuses, le slam prévoit des règles minimales, laissant une grande liberté au participant. On considère que le slam est un mouvement artistique porteur de valeurs telles que l'ouverture d'esprit, le partage, la liberté d'expression et le dépassement des barrières sociales.

Mon choix pédagogique était donc d'utiliser le Slam comme situation déclencheur du projet. En effet, l'accessibilité culturelle mais aussi technique (le Slam ne nécessite pas une technique musicale de chant particulière) , et l'absence relative de contraintes de ce moyen d'expression permettrait à nos élèves à besoins éducatifs particuliers de surmonter leurs inhibitions, leurs représentations face à la production d'écrits. De plus, la découverte de cet art oratoire a bien pour ambition de sensibiliser les élèves aux sonorités de la langue.

b. La place de l'enseignant

Pour cette première séance en Éducation Musicale de l'année scolaire, j'ai choisi d'accueillir les élèves en leur interprétant un texte de Slam écrit par Grand Corps Malade : le blues de l'instituteur (cf annexe n°6). En plus de faire découvrir aux élèves l'emprise émotive et captivante que peut provoquer le pouvoir des mots et des sonorités de la langue, le but fut ici de dévoiler aux élèves un enseignant totalement décomplexé face aux activités expressives. En effet, conscient des difficultés émotionnelles que peuvent éprouver les adolescents qui se mettent complètement à découvert devant leurs pairs dans ces activités d'expression, mon rôle de guide dans le projet consistera, entre autres, à instaurer une ambiance de classe propice à la confiance et au détachement de tout complexe pour les élèves. Il me paraît donc indispensable que l'enseignant se montre lui même très à l'aise et dépourvu de toute inhibition dans ces activités. Rappelons par ailleurs que cela constituera un véritable enjeu pour des élèves comme Corentin qui a besoin de ce climat de confiance pour dépasser ses difficultés émotionnelles à s'exprimer en société, et pour l'aider à valoriser son image de soi.

De la même façon, et tant que faire se peut tout au long du projet, je prendrai un statut de personne modèle, je produirai moi même les textes dans les situations proposées et en assumerai leur interprétation face aux élèves.

c. Un texte inducteur de l'idée d'écrire un texte Slam, d'écrire une chanson

Après avoir apporté quelques aspects culturels quant au slameur Grand Corps Malade et au Slam, j'ai proposé aux élèves d'écouter une autre chanson du même artiste, « J viens de là ».

(cf annexe 7). A la suite de cette écoute, j'ai laissé les élèves s'exprimer sur leurs perceptions émotives et leurs sensations en laissant de côté pour l'instant les aspects techniques de l'analyse de l'œuvre, comme le préconisent les programmes de l'éducation musicale au collège régis par le Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008. (cf annexe n°8)

C'est alors que j'ai apporté aux élèves l'idée d'écrire un texte pour « faire comme Grand Corps malade ». Il m'appartenait dès lors de faire en sorte que les élèves s'emparent de cette idée et se l'approprient, afin qu'ils soient parfaitement motivés. Une fois que les élèves furent convaincus de cette possibilité d'écriture, je leur ai posé des questions sur ce projet : « Jusqu'où pourrait-on aller ? », « Que fera-t-on de ces textes ? ». J'ai donc écrit au tableau les idées que les élèves m'ont dictées. (cf annexe n°9) J'ai repris ces réponses et ai demandé si chacune d'elles étaient réalisables, comment faire pour les réaliser et de quel matériel nous aurons besoin. De ce raisonnement collectif, en a résulté le projet suivant : *nous allons écrire des chansons (les thèmes et sujets resteront à définir), composer des musiques et enregistrer ces chansons pour faire un CD.*

Lors de la séance suivante, j'ai amené un organigramme récapitulatif des étapes du projet (cf annexe n°10) que j'ai affiché en classe afin que les élèves prennent bien conscience d'où ils partent et où ils vont.

2) Parler de soi, de son histoire

La première source d'inspiration fut constituée par le sujet, son histoire, ce qu'il ressent, sa vision du monde. Solliciter ce matériau me semblait intéressant pour la valorisation du sujet, pour construire une écriture comme une expression, voire comme une (re)construction de sa vie. A ce sujet, Liliane Szajda-Boulanger explique que « dans l'espace des Écritures sur soi, [...], l'élève se met en scène en toute sécurité et à partir de là, peut se reconstruire en tant que sujet. Se racontant, il est à la fois lui-même et un autre. Pouvant s'écouter au plus près, il se réconcilie avec lui-même et avec autrui. L'écriture personnelle, en permettant une restauration narcissique, représente une voie privilégiée pour articuler la réalité externe des exigences institutionnelles avec la réalité interne du monde intime de l'élève. »²⁹

a. Écrire un texte anaphorique qui parle de son environnement : « J'viens de là »

a1. Le premier jet

Nous avons ensuite procédé à une analyse littéraire du texte de Grand Corps Malade, « J'viens

29. Szajda-Boulanger Liliane, *Des élèves en souffrance d'écriture*, Édition l'Harmattan

de là ». L'objectif était d'identifier les deux principaux procédés littéraires permettant de rendre le texte esthétique et sensible, autrement dit poétique. Les élèves ont su remarquer que les fins de vers se terminaient par le même son et qu'on appelait cela des rimes. Je leur ai donc proposé un exercice qui consistait à entourer de la même couleur les rimes identiques. L'autre procédé littéraire relevé par les élèves fut la répétition de la formule « J viens de là ». Je leur ai donc expliqué que l'on appelait cela un texte anaphorique. A partir de là, nous avons discuté de l'intérêt de s'inspirer de textes d'auteurs pour nous même écrire nos propres textes dans le but de les chanter. Nous avons donc effectué un inventaire collectif de tout ce dont on pouvait parler lorsqu'on réutilisait la formule « J viens de là » avant de leur proposer d'écrire deux quatrains exploitant cette formule anaphorique et l'utilisation de rimes.

a2. Analyse des résultats du premier jet

Bien qu'elle eut quelques difficultés pour se lancer dans ce premier jet, Stéphanie a réussi à répondre à la consigne puisqu'elle a produit un texte complet de deux quatrains (cf annexe n°11). Pour cette activité d'écriture, le rappel du but de l'activité et du projet fut moteur pour sa motivation. Stéphanie a donc bien effectivement besoin de donner du sens aux apprentissages pour progresser. Pour elle, le deuxième jet consistera à s'attacher à la forme, à enrichir le vocabulaire et les sonorités (certains vers ne riment pas).

Les résultats du premier jet de Corentin furent assez curieux (cf annexe n°12). D'un point de vue pragmatique, il n'a pas écrit un texte sur son histoire personnelle mais a produit un texte fictionnel. La question que l'on se pose naturellement est la suivante : A-t-il délibérément contourné la consigne pour éviter de parler de lui-même ou n'a-t-il tout simplement pas compris celle-ci ? Dans le cas d'un contournement volontaire de la consigne, Corentin ne se sentirait-il pas en sécurité ? Pour quelles raisons ne veut-il pas parler de sa réalité interne ? A-t-il une image de lui si négative qu'il n'ose pas parler de lui même ? C'est pourtant en partie pour un besoin éducatif particulier tel que celui éprouvé par Corentin que ces activités pour parler de soi tiennent leurs enjeux.

De plus, et comme on pouvait s'y attendre, à l'issue de ce premier atelier d'écriture, aucun élève n'a désiré scander voire même lire son texte devant la classe. A ce moment de l'année scolaire (fin du mois de septembre), j'ai donc délibérément fait le choix de laisser en suspens cette activité dans le but d'instaurer un meilleur climat de confiance et de sécurité dans la classe mais aussi dans le but de laisser le temps aux élèves d'apprendre à exprimer ou interpréter des textes de façon expressive et décomplexée.

a3. Le deuxième jet

C'est donc au mois de janvier que nous avons repris cette activité d'écriture. L'objectif de cette phase était de réécrire le texte en prenant en considération les remarques relatives aux critères du texte (type de texte, rimes, nombre de vers et cohérence thématique) que j'ai notées sur les premiers jets des élèves. Stéphanie a réussi à améliorer son texte (cf annexe n°13) et l'a même enrichi d'un point de vue sémantique en ayant intégré des notions étudiées dans d'autres disciplines (pauvreté en France pour la géographie, le racisme pour l'éducation civique). Quant à Corentin (cf annexe n°14), il est parvenu à respecter les exigences de la consigne puisqu'il a effectivement évoqué son environnement.

b. Une situation inductrice pour parler de soi de façon détournée

Suite aux résultats du premier jet de l'activité précédente, j'ai choisi de proposer une activité permettant de parler de soi de façon détournée et ludique. L'objectif de la séance était de produire un texte Slam et de l'interpréter de façon expressive devant le reste de la classe. Dans cet atelier d'écriture guidé, les élèves ont du exprimer leurs goûts, leurs préférences (cf annexe n°15). Intentionnellement, la forme finale que devait prendre le texte n'était pas connue des élèves. En effet, une nouvelle consigne fut donnée après la phase de production : il s'agissait d'ajouter à chaque début de vers la formule anaphorique « Je suis ». L'idée fut de produire des résultats drôles et amusants afin de provoquer chez les élèves un enthousiasme propice à l'expression orale de ces textes. Les textes de chacun furent d'abord scandés par d'autres, puis par l'auteur lui-même. La valorisation et l'évaluation de l'interprétation de chacun fut immédiate puisque les réactions des pairs furent spontanées. Notons d'ailleurs que ces dernières furent positives et ont vraiment permis à des élèves comme Corentin d'être valorisé au sein du groupe classe. Bien que les objectifs ne furent pas très ambitieux d'un point de vue disciplinaire pour la maîtrise de la langue, cette séance aura permis à nos adolescents, qui pour la plupart comme Stéphanie ont une attitude inhibée face aux tâches d'écriture, de prendre plaisir à écrire et exprimer ses propres textes.

c. Écrire un couplet pour le chanter

c1. Résumé du déroulement de la séance

Cette séance fut la première où les élèves ont été amenés à chanter leur texte. Jusque là aucune contrainte musicale s'imposait. L'objectif était ici d'écrire une chanson à partir d'une chanson existante (écrire à la manière de ...). Les élèves devaient créer des rimes à partir d'une formule existante pour composer sa propre chanson. D'un point de vue disciplinaire pour la

maîtrise de la langue, la compétence visée était d'écrire un texte court de type descriptif de manière autonome, en gérant les problèmes de syntaxe et de lexique.

A partir d'une formule anaphorique repérée dans la chanson exemple par l'ensemble du groupe classe, les élèves devaient donc écrire un quatrain comportant cette fois-ci des contraintes de création de rimes et du respect d'un nombre de pieds (cf annexe n°16). La dernière étape de la séance consistait à ce que chacun chante son texte en suivant une bande sonore musicale. Même si cette réalisation expressive se fit de façon plus ou moins habile selon les élèves, chacun a su interpréter individuellement son texte tout en ayant obtenu les congratulations spontanées de leurs camarades. C'est d'ailleurs à cette situation précise que nous devons la remarque de Stéphanie énoncée en introduction « *Waouh ! Ça déchire avec la musique !* ».

c2. Interprétation des observations de cette séance

Premièrement, notons un progrès collectif dans l'inhibition affective (et somme toute naturelle pour des adolescents et cela d'autant plus lorsqu'ils éprouvent des besoins éducatifs particuliers) que connaissaient les élèves dans des situations d'interprétation expressive de textes. En instaurant un climat de confiance et de sérénité, les différentes activités du projet auraient-elles permis de déverrouiller ces attitudes ? Force est de constater qu'une première étape dans l'accomplissement affectif a été franchie. Cependant, l'enjeu de notre projet, pour des élèves qui éprouvent un besoin éducatif particulier comme celui de Corentin, est bien plus ambitieux : ces activités expressives, qui faisaient obstacle au début du projet, doivent pouvoir être utilisées comme un outil permettant de restaurer l'estime de soi, et par conséquent le désir d'apprendre. Cela dit et sans faire de conclusion hâtive au vu de l'avancée du projet à ce moment de l'année scolaire (fin du premier trimestre), j'ai pu constater chez Corentin des signes évocateurs de satisfaction et de revalorisation (sourires, posture confiante) à l'issue de cette activité.

Quant à Stéphanie, qui, précisons-le, a besoin de maîtriser sa communication et sa prise de paroles dans la plupart des situations scolaires, nous a cette fois-ci fait un commentaire positif. Est-ce que la satisfaction esthétique qu'elle a pu ressentir lui permettra de donner du sens aux activités d'écriture proposées dans le projet ? Ces activités lui permettront-elles d'accroître son « intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion : la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ; le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue »³⁰ ?

30. *Le Socle Commun des Connaissances et des Compétences*, décret du 11 juillet 2006, p. 7

3) Écrire un texte narratif pour le chanter

Les programmes de l'enseignement du français au collège fixe comme objectif que « l'élève doit être capable, en Cinquième, de maîtriser la narration et la description. »³¹ Or, « les enseignements en SEGPA s'appuient sur les programmes et les compétences visées en collège. La différenciation entre les classes repose davantage sur les activités, les situations et les supports d'apprentissage que sur les compétences qui, plus encore que dans les autres classes, se construisent dans la durée. »³² Mon rôle d'enseignant spécialisé m'a donc déterminé à intégrer dans le projet de la classe cet objectif disciplinaire.

a. Les activités préparatoires

Avant même de proposer aux élèves l'écriture d'une chanson de type narrative, il fallait indéniablement faire en sorte que ce projet d'écriture s'ancre dans une séquence d'apprentissage sur ce type de texte. Les premières séances ont consisté à étudier des textes narratifs, d'en déduire le schéma quinaire, de s'exercer à compléter ou à remettre les événements de façon ordonnée dans un tableau reprenant ce schéma.

Vient ensuite s'intégrer dans la séquence d'apprentissage, l'écoute et l'analyse de l'extrait de l'œuvre musicale « Peines profondes »³³ du groupe de Rap IAM (cf annexe n°17). La structure narrative de cette chanson évoque le mal-être d'un adolescent qui subit les moqueries et les agressions de ses pairs. En plus de permettre un réinvestissement de connaissances disciplinaires sur la structure narrative (cf annexe n°18), cette chanson a l'avantage de parler de problèmes évocateurs et sensibles pour nos adolescents et la thématique s'intègre parfaitement dans les programmes d'Éducation-civique de 5^{ème} sur les inégalités, les discriminations et la tolérance. Conjointement à ces précédentes raisons, ce sont les thèses de Serge Boimare³⁴ qui m'ont motivé à faire ce choix non anodin. En effet, rappelons que selon cet auteur, il faut apprivoiser les peurs pour permettre aux élèves de se détacher de contrariétés personnelles trop envahissantes qui font obstacles à l'envie d'apprendre. En tout état de cause, tous les élèves et particulièrement Stéphanie, n'ont pas manqué d'être attentifs, curieux et participatifs dans les phases de débat autour de cette thématique.

31. *Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français

32. *Bulletin Officiel n° 18 du 30 avril 2009 relatif aux Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*, p. 17

33. Akhenaton – Surik'N / Imhotep, *Peines profondes*, Ed. Côté Obscur 2013

34. Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Ed. Dunod, Paris, 1999

b. L'écriture

C'est donc à la suite de cette découverte musicale que j'ai proposé aux élèves d'écrire une chanson narrative reprenant le même sujet. Il s'agissait donc pour les élèves d'écrire une chanson sur le thème « Fais attention à ce que tu dis et de qui tu te moques ».

b1. Première séance

La première séance consistait à mettre en jeu la dimension sémantique et symbolique du texte, c'est-à-dire le contenu de l'histoire, les idées listées et articulées en raisonnement. Pour ce faire, j'ai proposé aux élèves d'imaginer en binôme une histoire incluant un personnage principal et de compléter le tableau de schéma narratif, comme on l'avait fait pour la chanson-exemple « Peines profondes ». Il leur fallait donc choisir des adjectifs et expressions permettant de décrire le personnage en s'appuyant sur un document-outil (cf annexe n°19), puis d'organiser toutes les idées et les articuler grâce au tableau.(cf annexe n°20)

b2. Deuxième séance : le premier jet

Après s'être attaché à la dimension sémantique et symbolique dans la séance précédente, il me semblait possible de proposer aux élèves l'écriture du premier jet de leur histoire et donc de mettre en jeu les autres dimensions cognitives liées aux tâches d'écriture.

Il était, à mon sens, également judicieux à ce moment de l'année scolaire et de l'avancée du projet (début du mois de février), de proposer aux élèves l'accès à des outils leur facilitant la construction du rapport à la norme. Pour cela, j'ai donc fait le choix d'utiliser les TUIC et notamment un logiciel de traitement de textes avec son correcteur orthographique et son dictionnaire de synonymes, un dictionnaire numérique de rimes, et un conjugueur numérique. Tous ces outils étaient accessibles à partir du fichier de travail qui composait l'écriture du premier jet de l'élève. (cf annexe n°21) Les élèves devaient donc écrire un couplet de 12 vers sur le thème « Fais attention à ce que tu dis et de qui tu te moques » .

Pour cette activité, j'ai mis en place des adaptations pour certains BEP d'élèves. Ce fut le cas pour des élèves comme Corentin qui éprouvent des difficultés pouvant s'apparenter à celles que l'on retrouve chez des élèves dyslexiques (difficulté à lire des mots peu familiers, erreurs de lexicalisation³⁵, erreurs morphologiques³⁶, paralexies phonémiques³⁷, ...). Pour cela Corentin devait écrire un texte plus court (8 vers au lieu de 12) pour alléger ses efforts. Il avait

35. Production de mots visuellement proche des mots cibles. Par exemple « lorte » pour « porte » (mot qui n'existe pas)

36. Erreurs dans la lecture de mots ayant la même racine (« danseuse » est lu « danser »)

37. Omissions, substitutions, déplacement de phonème (« courte » sera lu « croûte »)

à sa disposition une synthèse vocale intégrée au traitement de texte, ce qui lui permettait d'entendre la correspondance grapho-phonétique immédiatement et donc de contourner ses difficultés de lexicalisation et de paralexies phonémiques. Un logiciel de prédiction de mots fonctionnait également pendant l'activité dans le but de réduire le nombre d'erreurs morphologiques.

b3. Analyse de la deuxième séance

Lors de ma phase de réflexion sur la préparation de cette séance, je m'étais interrogé sur la difficulté que pouvait engendrer la quantité importante d'outils que je m'étais à disposition des élèves, en sachant que ces derniers n'avaient pas l'habitude de les utiliser. J'ai tout de même fait le choix de tous les laisser en émettant l'hypothèse que les élèves pouvaient choisir de plus ou moins en user et que cette utilisation évoluerait de concert avec les autres séances d'écriture du projet. Or, pour certains élèves comme Stéphanie, la difficulté, qui s'est manifestée par la remarque « *Monsieur j'ai rien compris à ce qu'il faut faire !* » était plus de l'ordre du traitement des informations importantes et des capacités attentionnelles. Je lui ai donc rappelé individuellement le but de la tâche en ne mettant en avant que les informations importantes, et je lui ai fait reformuler la consigne.

Notons également que certains élèves se sont vraisemblablement retrouvés en situation de surcharge cognitive et ont négligé de ce fait certaines parties de la consigne. Certains ont oublié de faire rimer les vers, certains ont mélangé les étapes du texte narratif, d'autres n'ont pas réutilisé leur tableau de la séance précédente et ont écrit une nouvelle histoire en s'éloignant de la thématique proposée. Pour remédier à ces problèmes, je pense qu'il m'aurait fallu davantage séquencer les phases de cette séance, faire davantage de bilans collectifs intermédiaires afin d'amener des interactions entre élèves et de réimpulser une dynamique générale.

b4. Troisième séance : préparation à la réécriture

Cette séance, s'inscrivant dans une perspective constructiviste, avait pour objectif de faire réfléchir les élèves sur leur production, leurs stratégies employées et les moyens de les améliorer et de leur proposer un moyen de guider leur réécriture. Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, effectué en classe une analyse collective de quelques productions d'élèves qui comportaient plusieurs problèmes dans le contenu sémantique, notamment dans la cohérence du texte et de la structure narrative. Puis, j'ai proposé aux élèves une grille

d'évaluation (cf annexe n°22) centrée sur les opérations à effectuer et sur les critères du texte.

b5. Analyse des productions

La production du deuxième jet de Corentin (cf annexe n°23) ne se construit pas sans difficultés. Ma présence fut très importante pour le guider à surmonter ses besoins d'un point de vue sémantique (notamment en vocabulaire, hormis pour la partie descriptive du texte où l'outil d'aide mis à disposition a bien été utile pour Corentin) mais aussi d'un point de vue pragmatique (cohérence thématique, progression de l'information, ambiguïté dans les enchaînements). Du point de vue morphosyntaxique, Corentin éprouve de grandes difficultés au niveau de la syntaxe de la phrase et de l'orthographe. Je l'ai particulièrement aidé à corriger ces problèmes, afin de ne pas le mettre en situation de surcharge cognitive et de lui permettre ainsi de mobiliser davantage ses ressources pour le domaine pragmatique. Les activités décrochées qui continuent à être mises en place auront pour objectif de faire progresser Corentin en ce sens. Cependant, le résultat final est assez convaincant, les trois points de vue précédemment évoqués (et provenant du tableau du groupe de recherche EVA, cf annexe n°5) sont globalement respectés. Ils le sont également dans la production finale de Stéphanie (cf annexe n°24). Bien évidemment, le texte de Stéphanie reste améliorable au niveau du registre de la langue et du vocabulaire dans son ensemble, mais il comporte une bonne cohérence sémantique avec une articulation entre les vers marqués assez efficacement par l'utilisation de quelques connecteurs logiques. Notons que l'emploi de ces derniers fut impulsé par la proposition d'une liste de connecteurs présentée à Stéphanie comme un outil ayant pour but d'améliorer, d'enrichir sa chanson. Malgré quelques relances nécessaires en fin de séance, relances prétextant la finalité du projet et visant à recentrer Stéphanie dans la tâche, cette élève, qui a avoué au début de l'année ne pas s'investir dans les situations d'écriture au collège, s'est impliquée de manière convaincante dans cette activité. Nous pouvons donc interpréter cette observation comme un nouvel élément favorable à notre première hypothèse.

4) Les autres activités liées au projet

a. Jeux d'articulation et d'expression orale

Les différentes situations de communication orale dans la classe m'ont rapidement permis de constater qu'il serait nécessaire de mettre en place des activités d'articulation et d'expression orale pour faire progresser les élèves et les préparer à la finalisation du projet : l'enregistrement de chansons. J'ai donc attribué à ces jeux une place préparatoire aux activités de chant. Ces derniers étaient composés de jeux d'assonances et d'allitérations du type « un

chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien », de jeux sur la vitesse, sur la hauteur, sur l'expression de sentiments ou d'émotions (...). Ces situations, en plus d'avoir un rôle de concentration, d'échauffement physique et de renforcement moteur vocal, permettaient aux élèves de prendre de la distance avec la langue en jouant avec ses sonorités de façon amusante. Elles contribuaient également à les décomplexer avant qu'ils chantent leur propre texte.

Au cours de l'année scolaire, j'ai également mis en place des situations d'apprentissage d'interprétation de chants. Le double avantage de ces activités était non seulement de faire progresser les élèves en expression orale et en chant avec tous les intérêts pédagogiques que cela comporte, mais aussi de se substituer aux exercices traditionnels d'étude et de mémorisation de poèmes.

b. Ateliers de composition de Musique Assistée par Ordinateur (M.A.O)

A travers les séances d'Éducation Musicale, nous avons analysé avec les élèves différents procédés de composition de musiques actuelles afin de les réutiliser dans cette phase du projet. C'est ainsi que nous avons extrait ce que pouvait être une structure musicale archétype (introduction, couplet, refrain, ...) ainsi que les différentes couches instrumentales composant ces différentes parties de la structure (section rythmique, section mélodique, ...). A l'avancement actuel du projet, nous venons tout juste de commencer cette phase de composition. Les élèves utilisent un logiciel de séquenceur à boucles qui permet une découverte ludique de la composition en assemblage de boucles musicales superposées. Force est de constater que dès à présent, des élèves comme Stéphanie se montrent être captivés par ce type d'exercice et que cela contribuera très certainement à une implication accrue dans la suite projet.

c. Finalisation du projet : enregistrement d'un CD en studio professionnel

Cette phase qui finalisera le projet se révèle, pour les élèves, ambitieuse mais est toutefois essentielle pour leur motivation et pour le renforcement de leur Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)³⁸. Dans l'optique de se préparer à cette réalisation, programmée pour le début du mois du juin, des séances d'enregistrements provisoires, appelées « maquettes » dans le jargon musical, ont d'ores et déjà été mises en place. Notons par ailleurs que lors de la première séance d'enregistrement (chant des textes des élèves « J viens de là »), un observable

38. Le concept de *sentiment d'efficacité personnelle*, aussi appelé *auto-efficacité* ("*self-efficacy*") est la croyance en sa capacité de réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement, ce qui motive à s'engager dans l'action et à persévérer pour l'atteinte de l'objectif (Bandura et al, 2009)

essentiel à notre objet d'étude se révéla. En effet, notre élève Corentin fut non seulement le deuxième élève de la classe à vouloir se mettre en situation, mais encore, il réussit cette réalisation de manière assez convaincante pour recevoir des remarques flatteuses des autres élèves de la classe. Notre élève introverti et conscient de ses difficultés langagières, aurait-il réussi à dépasser ses peurs ? Comme un grand pas vers un réaménagement identitaire, vers un dépassement de sa personnalité, cette activité expressive a permis à Corentin de se revaloriser face à lui-même et face au groupe classe, a permis de restaurer, tout du moins partiellement, son sentiment d'efficacité personnelle. Pouvons-nous par ailleurs prétendre, du fait d'une mise en exergue particulière de la personnalité induite par ce type d'activités d'expression, que le projet est en train de contribuer à une restauration de son estime de soi ?

CONCLUSION

La réflexion engagée dans ce mémoire a tenté de répondre à une question centrale pour un enseignant spécialisé, a essayé de démontrer que certains outils ou moyens pédagogiques pouvaient constituer une réponse à certains Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) et favorisaient les apprentissages. A la question, *dans quelle mesure la mise en place d'un projet d'écriture, dans une finalité de mise en musique, permet de répondre à certains BEP d'élèves d'EGPA ?*, notre objet d'étude s'est donné pour ambition de nous éclairer sur deux hypothèses. D'une part, en s'inscrivant dans une pédagogie du projet, en proposant des situations motivantes et inductrices de sens, les séquences d'apprentissage inhérentes au projet permettraient d'amener ces adolescents à pratiquer l'écriture et à accéder à une meilleure maîtrise de la langue française. En outre, de part leur attribut expressif, les activités d'expression mises en place favoriseraient la restauration de l'estime de soi et par conséquent le désir d'apprendre.

Nous l'avons vu, la réflexion entreprise sur certains courants théoriques issus de la psychanalyse et de la pédagogie plaide en faveur de nos deux hypothèses. En outre, et au vu de l'état actuel de l'avancement du projet, qui rappelons-le n'est pas encore finalisé, nous modérerons nos propos quant aux résultats constatés relativement à ceux escomptés. Effectivement, nous avons d'ores et déjà perçu des observables très encourageants qui eux aussi vont dans le sens d'une validation des hypothèses soulevées. Toutefois, nous aspirons à ce que la poursuite du projet profitera d'autant plus à nos élèves à BEP. Corentin a déjà fait

preuve d'affirmation de soi. Il a surmonté ses peurs à s'exprimer devant un groupe. Il a repris en partie confiance. Son sentiment d'efficacité personnelle dans les activités expressives a l'air de se restaurer. De plus, la prise de conscience de cette revalorisation semble l'encourager à poursuivre ses efforts en production écrite. Le projet aide Corentin à restaurer son estime de soi et les finalités le stimulent dans les activités disciplinaires. Il paraît concevable que la médiatisation du résultat du projet accentuera chez Corentin cet effet. Il faudra donc maintenant profiter de cet engouement pour mettre en place d'autres adaptations lui permettant de surmonter ses difficultés et ses besoins disciplinaires en expression écrite, car c'est bien là que se situent les enjeux. Quant à Stéphanie, elle s'est jusque là relativement bien investie dans toutes les activités du projet, notamment celles d'expression écrite pour lesquelles elle semble avoir donné du sens, des attributs esthétiques et de valorisation sociale. Il reste par ailleurs important pour cultiver cette motivation de lui rappeler régulièrement les finalités du projet et de valoriser ses productions écrites et chantées face au reste de la classe. C'est donc bien l'inscription des situations dans un projet fédérateur qui a animé Stéphanie à produire des textes. Qui plus est, en prenant en compte les outils qui lui étaient proposés et qui visaient à améliorer ses écrits, Stéphanie s'est engagée dans une phase de progression disciplinaire.

J'ai appris au cours de cette première année en enseignement spécialisé à identifier les besoins des élèves et à construire les situations adaptées à leur profil particulier. En ce sens, la réflexion apportée par cet objet d'étude m'a très certainement permis d'approfondir mes analyses. J'ai également pu me former et progresser au cours de l'année d'un point de vue didactique. Cependant, dans l'optique d'une reconduite de ce projet et avec le recul actuel, je tenterai d'avoir une plus grande rigueur dans les processus d'évaluation en expression écrite (de l'évaluation diagnostique à l'évaluation sommative) afin de pouvoir cibler plus finement les objectifs disciplinaires et d'identifier les progrès des élèves.

J'ai fait le choix dans cet objet d'étude de m'attacher essentiellement aux aspects conatifs qui peuvent être défaillants chez certains élèves à BEP et cela, dans le contexte de l'expression écrite. Mais, il m'intéresse maintenant d'étendre et approfondir ma réflexion sur les BEP d'ordre cognitif, notamment pour une partie de mes élèves en situation de troubles des fonctions cognitives et relevant donc du champ de la compensation. *Quelles stratégies adoptées pour mettre en place des compensations qui aideraient les élèves en situation de troubles des fonctions cognitives à progresser en expression écrite ?*

BIBLIOGRAPHIE

- *Bulletin Officiel n°18 du 30 avril 2009 relatif aux Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré*
- *Bulletin Officiel n°33 du 20 septembre 2007, Commission Générale de Terminologie et de Néologie*
- *Bulletin Officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*
- Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Ed. Dunod, Paris, 1999
- Bru Marc, Not Louis, *Où va la pédagogie de projet ?*, Ed. universitaires du sud, 1989
- Chabanne Jean-Charles sous la direction de Bucheton Dominique, *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Ed. Delagrave CRDP de l'académie de Versailles, 2002
- Desombre, Carpentier, Vincent, Sansen, Maiffret et Ryckebusch, *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°62, 2ème trimestre 2013, p. 197-207
- Duval Catherine et Fourcaut Laurent, *20 ateliers de slam poésie, de l'écriture poétique à la performance*, Ed. Retz, Paris, 2008
- EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire, de l'évaluation à la réécriture*, INRP/Hachette, 1991
- Jolibert Josette (coord.), *Former des enfants producteurs de textes*, Ed. Hachette éducation, Paris, 1994
- Langlois Annie, *la nouvelle revue de l' AIS, n°18*, 2ème trimestre 2002, p. 51-56
- *Le Socle Commun des Connaissances et des Compétences*, décret du 11 juillet 2006, Ed. Direction générale de l'enseignement scolaire, Paris, 2006
- Moisson-Doucet Nathalie et Pinot Jean-Laurent, *Écrire des chansons pour les chanter*, Ed. Retz, Paris, 2005
- Reuter Yves, *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*, Collection didactique du français, Ed. ESF, Paris, 1996
- Szajda-Boulangier Liliane, *des élèves en souffrance d'écriture*, Ed. L'Harmattan, Paris 2009
- Tauveron Catherine et Seve Pierre , *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Ed. Hatier pédagogie, 2005

SOMMAIRE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Questionnaire des représentations des élèves face à l'écriture
- Annexe 2 : Synthèse classe des questionnaire des représentations des élèves face à l'écriture
- Annexe 3 : Questionnaire des représentations de Stéphanie face à l'écriture
- Annexe 4 : Questionnaire des représentations de Corentin face à l'écriture
- Annexe 5 : Tableau d'évaluation en production d'écrits du groupe EVA
- Annexe 6 : Paroles « Le Blues de l'Instituteur » de Grands Corps Malade
- Annexe 7 : Paroles « J viens de là » de Grands Corps Malade
- Annexe 8 : Schéma « comprendre la musique » extrait du Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, programmes de l'enseignement de l'éducation musicale
- Annexe 9 : Idées des élèves pour la mise en place du projet
- Annexe 10 : Organigramme des étapes du projet
- Annexe 11 : Production du premier jet de Stéphanie « J viens de là »
- Annexe 12 : Production du premier jet de Corentin « J viens de là »
- Annexe 13 : Production du deuxième jet de Stéphanie « J viens de là »
- Annexe 14 : Production du deuxième jet de Corentin « J viens de là »
- Annexe 15 : Fiche d'atelier d'écriture « Je suis » et production de Corentin « Je suis »
- Annexe 16 : Production d'un couplet « A la manière de ... » de Tony
- Annexe 17 : Extrait des paroles de « Peines Profondes » du groupe de rap IAM
- Annexe 18 : Activité d'élève : Correction collective du tableau de la structure narrative de « Peines Profondes » du groupe de rap IAM
- Annexe 19 : Outil d'aide pour décrire un personnage
- Annexe 20 : Tableau de la structure narrative du texte de Stéphanie
- Annexe 21 : Fiche d'activité pour l'écriture du premier jet de la chanson narrative
- Annexe 22 : Grille de relecture, d'évaluation formative du premier jet de la chanson narrative
- Annexe 23 : Production finale de Corentin d'une chanson narrative
- Annexe 24 : Productions de Stéphanie d'une chanson narrative

Annexe 1

Questionnaire « J'écris des textes »

Date :

Prénom :

Consignes :

Les phrases suivantes expriment des sentiments, des opinions ou des réactions sur ce que vous pensez des activités de productions d'écrits. Pour chaque phrase, cochez la réponse qui vous ressemble le plus entre Pas du tout, Très peu, Un peu, Assez, Beaucoup. Aucune réponse n'est juste, elle est avant tout personnelle.

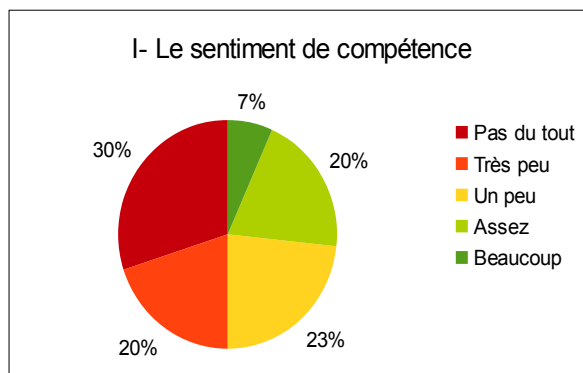
	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
1. Je trouve que c'est facile d'écrire des textes.					
2. Je trouve que je suis bon pour écrire des textes.					
3. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la présentation et à la propreté.					
4. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à l'orthographe.					
5. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la qualité de l'écriture.					
6. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à ce que mon texte soit compréhensible.					
7. Pour moi, écrire des textes, c'est réfléchir à ce que je vais mettre dans mon texte.					
8. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour avoir de bonnes notes à l'école.					
9. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie future professionnelle.					
10. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie d'adulte et la gestion de ma famille.					
11. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour mes connaissances personnelles.					
12. J'aime écrire des textes.					
13. Je crois que je suis fait pour écrire des textes.					
14. Lorsqu'on me demande d'écrire un texte au collège, je m'investis dans l'activité.					
15. J'écris seul des textes pour mon plaisir.					
16. J'écris des textes pour communiquer avec l'ordinateur.					
17. A l'école, les années précédentes, j'ai écrit des textes.					

Annexe 2

Extraction des résultats du questionnaire « Mes représentations face aux tâches d'écriture »

I- Le sentiment de compétence : *Comment j'écris*

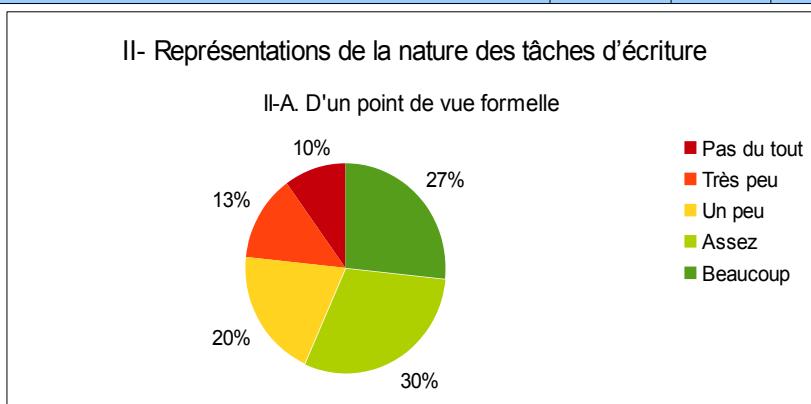
	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
1. Je trouve que c'est facile d'écrire des textes.	1	0	4	4	1
2. Je trouve que je suis bon pour écrire des textes.	0	5	3	2	0
13. Je crois que je suis fait pour écrire des textes.	8	1	0	0	1
Répartition en %	30%	20%	23%	20%	7%



II- Représentations de la nature des tâches d'écriture : *Mes idées sur l'écriture*

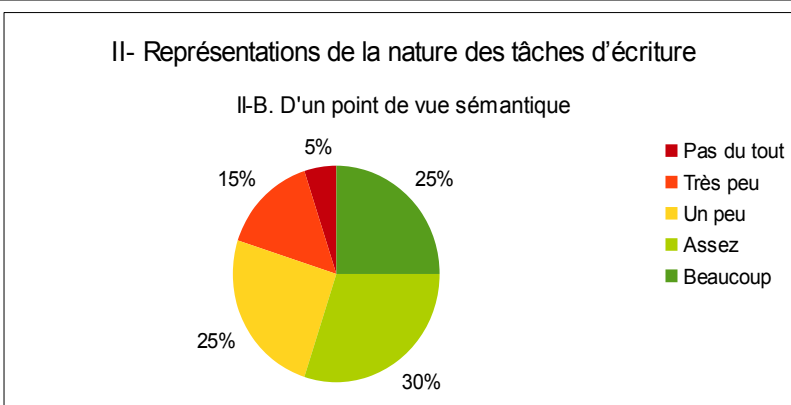
II-A. D'un point de vue formelle

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
3. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la présentation et à la propreté.	0	1	2	4	3
4. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à l'orthographe.	0	1	3	4	2
5. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la qualité de l'écriture.	3	2	1	1	3
Répartition en %	10%	13%	20%	30%	27%



II-B. D'un point de vue sémantique

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
6. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à ce que mon texte soit compréhensible.	0	3	3	3	1
7. Pour moi, écrire des textes, c'est réfléchir à ce que je vais mettre dans mon texte.	1	0	2	3	4
Répartition en %	5%	15%	25%	30%	25%



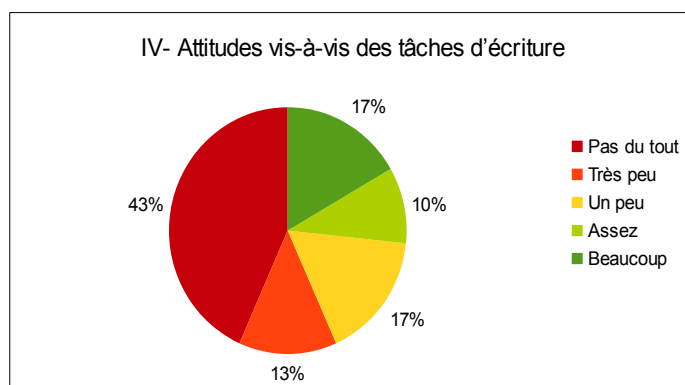
Annexe 2 (suite)

III- Représentations des fonctions sociales de l'écriture : *À quoi ça sert d'écrire ?*

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
8. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour avoir de bonnes notes à l'école.	4	1	2	1	2
9. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie future professionnelle.	1	2	1	3	3
10. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie d'adulte et la gestion de ma famille.	2	0	4	0	4
11. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour mes connaissances personnelles.	3	2	0	2	3
16. J'écris des textes pour communiquer avec l'ordinateur.	2	1	1	1	5

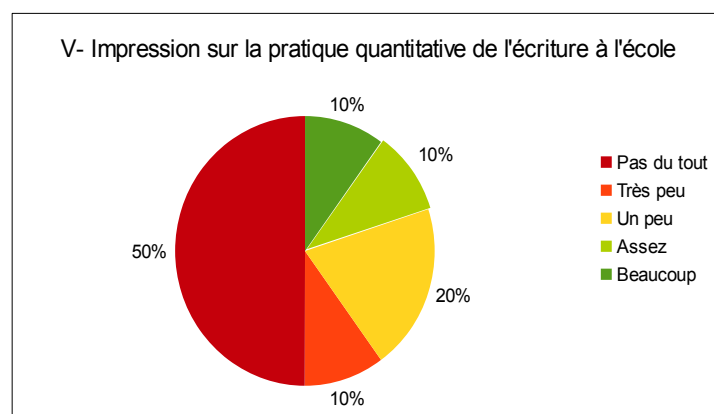
IV- Attitudes vis-à-vis des tâches d'écriture : *Comment te sens-tu quand tu écris ?*

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
12. J'aime écrire des textes.	4	0	2	3	1
14. Lorsqu'on me demande d'écrire un texte au collège, je m'investis dans l'activité.	3	3	2	0	2
15. J'écris seul des textes pour mon plaisir.	6	1	1	0	2
Répartition en %	43%	13%	17%	10%	17%



V- Impression sur la pratique quantitative antérieure de l'écriture à l'école

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
17. A l'école, les années précédentes, j'ai écrit des textes.	5	1	2	1	1
Répartition en %	50%	10%	20%	10%	10%



Annexe 3

Questionnaire « J'écris des textes »

Date : 28/11/12.....

Prénom : ..Stephanie.....

Consignes :

Les phrases suivantes expriment des sentiments, des opinions ou des réactions sur ce que vous pensez des activités de productions d'écrits. Pour chaque phrase, cochez la réponse qui vous ressemble le plus entre Pas du tout, Très peu, Un peu, Assez, Beaucoup. Aucune réponse n'est juste, elle est avant tout personnelle.

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
1. Je trouve que c'est facile d'écrire des textes.				<input checked="" type="checkbox"/>	
2. Je trouve que je suis bon pour écrire des textes.				<input checked="" type="checkbox"/>	
3. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la présentation et à la propreté.		<input checked="" type="checkbox"/>			
4. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à l'orthographe.					<input checked="" type="checkbox"/>
5. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la qualité de l'écriture.					<input checked="" type="checkbox"/>
6. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à ce que mon texte soit compréhensible.				<input checked="" type="checkbox"/>	
7. Pour moi, écrire des textes, c'est réfléchir à ce que je vais mettre dans mon texte.					<input checked="" type="checkbox"/>
8. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour avoir de bonnes notes à l'école.	<input checked="" type="checkbox"/>				
9. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie future professionnelle.	<input checked="" type="checkbox"/>				
10. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie d'adulte et la gestion de ma famille.	<input checked="" type="checkbox"/>				
11. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour mes connaissances personnelles.	<input checked="" type="checkbox"/>				
12. J'aime écrire des textes.				<input checked="" type="checkbox"/>	
13. Je crois que je suis fait pour écrire des textes.	<input checked="" type="checkbox"/>				
14. Lorsqu'on me demande d'écrire un texte au collège, je m'investis dans l'activité.	<input checked="" type="checkbox"/>				
15. J'écris seul des textes pour mon plaisir.					<input checked="" type="checkbox"/>
16. J'écris des textes pour communiquer avec l'ordinateur.	<input checked="" type="checkbox"/>				
17. A l'école, les années précédentes, j'ai écrit des textes.	<input checked="" type="checkbox"/>				

Questionnaire « J'écris des textes »

Date : 22/11/13

Prénom : Corentin

Consignes :

Les phrases suivantes expriment des sentiments, des opinions ou des réactions sur ce que vous pensez des activités de productions d'écrits. Pour chaque phrase, cochez la réponse qui vous ressemble le plus entre Pas du tout, Très peu, Un peu, Assez, Beaucoup. Aucune réponse n'est juste, elle est avant tout personnelle.

	Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Beaucoup
1. Je trouve que c'est facile d'écrire des textes.			X		
2. Je trouve que je suis bon pour écrire des textes.		X	X		
3. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la présentation et à la propreté.					X
4. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à l'orthographe.		X			
5. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à la qualité de l'écriture.	X				
6. Pour moi, écrire des textes, c'est faire attention à ce que mon texte soit compréhensible.			X		
7. Pour moi, écrire des textes, c'est réfléchir à ce que je vais mettre dans mon texte.					X
8. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour avoir de bonnes notes à l'école.	X				
9. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie future professionnelle.		X			
10. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour ma vie d'adulte et la gestion de ma famille.			X		
11. Je trouve qu'il est utile de savoir écrire des textes pour mes connaissances personnelles.					X
12. J'aime écrire des textes.	X				
13. Je crois que je suis fait pour écrire des textes.	X				
14. Lorsqu'on me demande d'écrire un texte au collège, je m'investis dans l'activité.	X				
15. J'écris seul des textes pour mon plaisir.	X				
16. J'écris des textes pour communiquer avec l'ordinateur.					X
17. A l'école, les années précédentes, j'ai écrit des textes.	X				

Questions pour évaluer les écrits

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique		<p>1 - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p>4 - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateur textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</p> <p>- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>7 - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
Sémantique		<p>2 - L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>5 - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>8 - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont-elles sémaniquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p>
Morphosyntaxique		<p>3 - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</p> <p>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>6 - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>9 - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>- L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>
Aspects matériels		<p>10 - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</p> <p>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</p> <p>- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</p>	<p>11 - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</p> <p>- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)</p>	<p>12 - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</p> <p>- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</p>

Ce titre est extrait de l'album : *Enfant De La Ville*

Auteur-interprète: Grands Corps Malade

Année de sortie : 2008

Le Blues De L'Instituteur

Allez entrer les enfants et arrêtez de vous chamailler,
Avancez dans le calme je sais que vous en êtes capables,
Asseyez- vous tranquillement, chacun sa place, ça y est,
Ecoutez-moi mais ce matin, n'ouvrez pas vos cartables.
On va pas faire de grammaire, de géométrie et de conjugaison.
On parlera pas de compléments d'objet et encore moins de Pythagore.
Ce matin pas de contrôle et personne n'aura raison.
Aujourd'hui aucune note et personne aura tort.

Les enfants écoutez-moi, je crois que je ne vais pas bien.
J'ai mal quand je vois le monde et les Hommes me font peur.
Les enfants expliquez-moi, moi je ne comprends plus rien.
Pourquoi tant d'injustice, de souffrance et de malheurs.
Hier soir une fois de trop j'ai allumé la télévision,
Sur les coups de 20H, c'était les informations.
Et tout à coup dans la pièce s'est produit comme une invasion,
De pleurs et de douleurs, c'était pire qu'une agression.
Hier soir l'actualité comptait beaucoup plus de morts,
Que de cheveux sur le crâne de Patrick Poivre d'Arvor.
C'est comme tous les jours un peu partout sur Terre.
Je crois qu'il fait pas bon vivre au Troisième millénaire.

Comme aux pires heures de l'Histoire, les hommes se font la guerre,
Des soldats s'entre-tuent sans même savoir pourquoi.
S'ils s'étaient mieux connus, ils pourraient être frères.
Mais leur président se sentait les plus forts c'est comme ça.
Et puis il y a toutes ces religions qui prônent chacune l'amour,
Mais qui fabriquent de la haine, des assassins, des terroristes.
Pour telle ou telle croyance, des innocents meurent chaque jour,
Tout ça au nom de Dieu, on sait même pas s'il existe.

Les enfants désolé, on vous laisse l'Humain en sale état,
Il faut que vous le sachiez alors aujourd'hui j'essaie.
Les certitudes des grandes personnes provoquent parfois des dégâts.
En fait l'adulte est un grand enfant qui croit qu'il sait.
J'ai mal au ventre les enfants quand je vois l'argent mis dans les armes.
Dans les fusées, les sous-marins et dans les porte-avions.
Pendant que des peuples entiers manquent d'eau, comme nos yeux manquent de larmes.
Et voient leur fils et leur filles mourir de malnutrition.

Apparemment la nature elle-même a du mal à se nourrir,
Les hommes ont pollué l'air et même pourri la pluie.
Quand il y aura plus d'eau nul part, faudra garder le sourire.
Et même l'odeur des forêts sera tombée dans l'oubli.
Les enfants vous savez ce que c'est des ressources naturelles,
Si vous savez pas c'est pas grave de toute façon y'en a presque plus.
Les mots « humain » et « gaspillage » sont des synonymes éternels.
L'écologie à l'école serait pas une matière superflue.
Les enfants, désolé on vous laisse la Terre en sale état,
Et bientôt sur notre planète on va se sentir à l'étroit.
Gardez vos doutes, vous seuls pourrez nous sortir de là,
L'enfant est un petit adulte qu'il sait qu'il croit.
Bah alors les enfants vous êtes bien sages tout à coup,
J'ai un peu cassé l'ambiance mais je voulais pas vous faire peur.
Ce que je veux vous faire comprendre c'est que je compte sur vous,
Ne suivez pas notre exemple et promettez moi un monde meilleur.
Allez les enfants, c'est déjà l'heure de la récréation,
Allez courir dans la cour, défoulez-vous, profitez-en.
Criez même si vous le voulez, vous avez ma permission.
Surtout couvrez-vous bien, dehors il y a du vent.

Ce titre est extrait de l'album : Enfant De La Ville

Auteur-interprète: Grands Corps Malade

Année de sortie : 2008

J'viens de là

On peut pas vraiment dire qu'on choisit son lieu de naissance
Ce que vont découvrir petit à p'tit les 5 sens
Un jour mes parents ont posé leurs valises alors voilà,
Ce sont ces trottoirs qu'ont vu mes premiers pas
J'viens de là où les mecs traînent en bande pour tromper l'ennui
J'viens de là où en bas ça joue au foot au milieu de la nuit
J'viens de là où on fait attention à la marque de ses textiles
Et même si on les achète au marché on plaisante pas avec le style
J'viens de là où le langage est en permanente évolution
Verlan, rebeu, argot, gros processus de création
Chez nous les chercheurs, les linguistes viennent prendre des rendez-vous
On a pas tout le temps le même dictionnaire mais on a plus de mots que vous
J'viens de là où les jeunes ont tous une maîtrise de vanes
Un DEA de chambrettes, une répartie jamais en panne
Intelligence de la rue, de la démerde ou du quotidien
Appelle-ça comme tu veux mais pour nous carotter tiens-toi bien
On jure sur la tête de sa mère à l'âge de 9 ans
On a l'insulte facile mais un vocabulaire innovant
J'viens de là où dans les premières soirées ça danse déjà le Break
J'viens de là où nos premiers rendez-vous s'passent autour d'un Grec
J'viens de là où on aime le Rap, cette musique qui transpire,
qui sent le vrai, qui transmet, qui témoigne, qui respire,
J'viens de là où y a du gros son et pas mal de rimes amères
J'viens de là où ça choque personne qu'un groupe s'appelle Nique Ta Mère

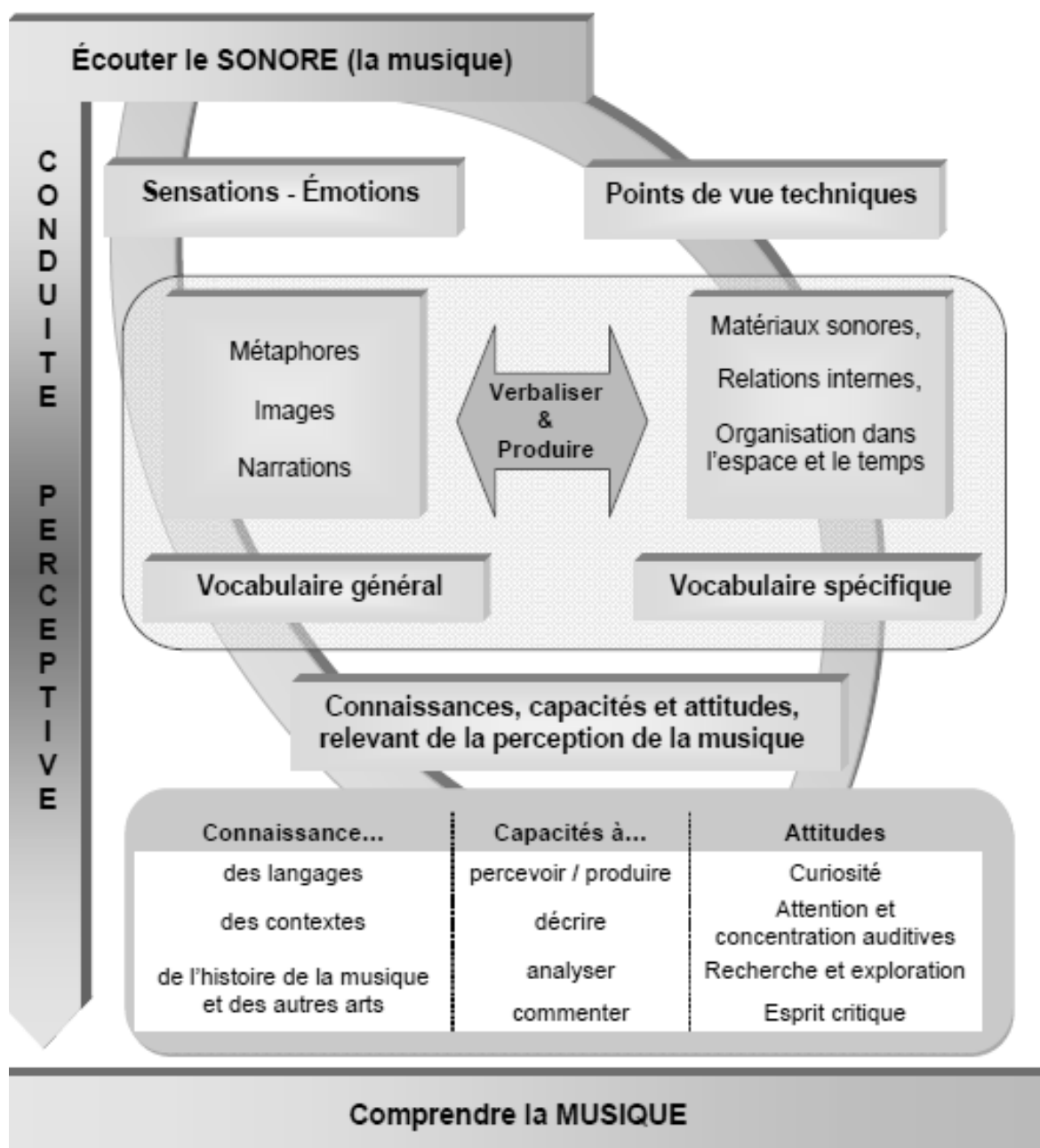
Refrain :

[x2]J'viens de là et j'kiffe ça malgré tout ce qu'on en pense
A chacun son territoire, à chacun sa France
Si j'rends hommage à ces lieux à chaque expiration
C'est que c'est ici que j'ai puisé toute mon inspiration

J'viens de là où dès 12 ans la tentation te fait des appels
Du business illicite et des magouilles à la pelle
J'viens de là où il est trop facile de prendre la mauvaise route
et pour choisir son chemin faut écarter pas mal de doutes
J'viens de là où la violence est une voisine bien familière
Un mec qui saigne dans la cour d'école c'est une image hebdomadaire
J'viens de là où trop souvent un paquet de sales gamins
Trouvent leur argent de poche en arrachant des sacs à main
J'viens de là où on devient sportif, artiste, chanteur
Mais aussi avocat, fonctionnaire ou cadre supérieur
Surtout te trompe pas, j'ai encore plein de métiers sur ma liste
Evite les idées toutes faites et les clichés de journalistes
J'viens de là où on échange, j'viens de là où on s'mélange
Moi c'est l'absence de bruit et d'odeur qui m'dérange
J'viens de là où l'arc-en-ciel n'a pas 6 couleurs mais 18
J'viens de là où la France est un pays Cosmopolite
J'viens de là où plus qu'ailleurs il existe une vraie énergie
J'ressens vraiment c'truc là c'est pas de la démagogie
On a pas le monopole du mérite ni le monopole de l'envie
Mais d'là où je viens, c'est certain, c'est une bonne école de la vie
J'viens de là où on est un peu méfiant et trop souvent parano
On croit souvent qu'on nous aime pas mais c'est p'tet pas complètement faux
Il faut voir à la Télé comment on parle de là où je viens
Si jamais j'connaisais pas j'y emmènerais même pas mon chien

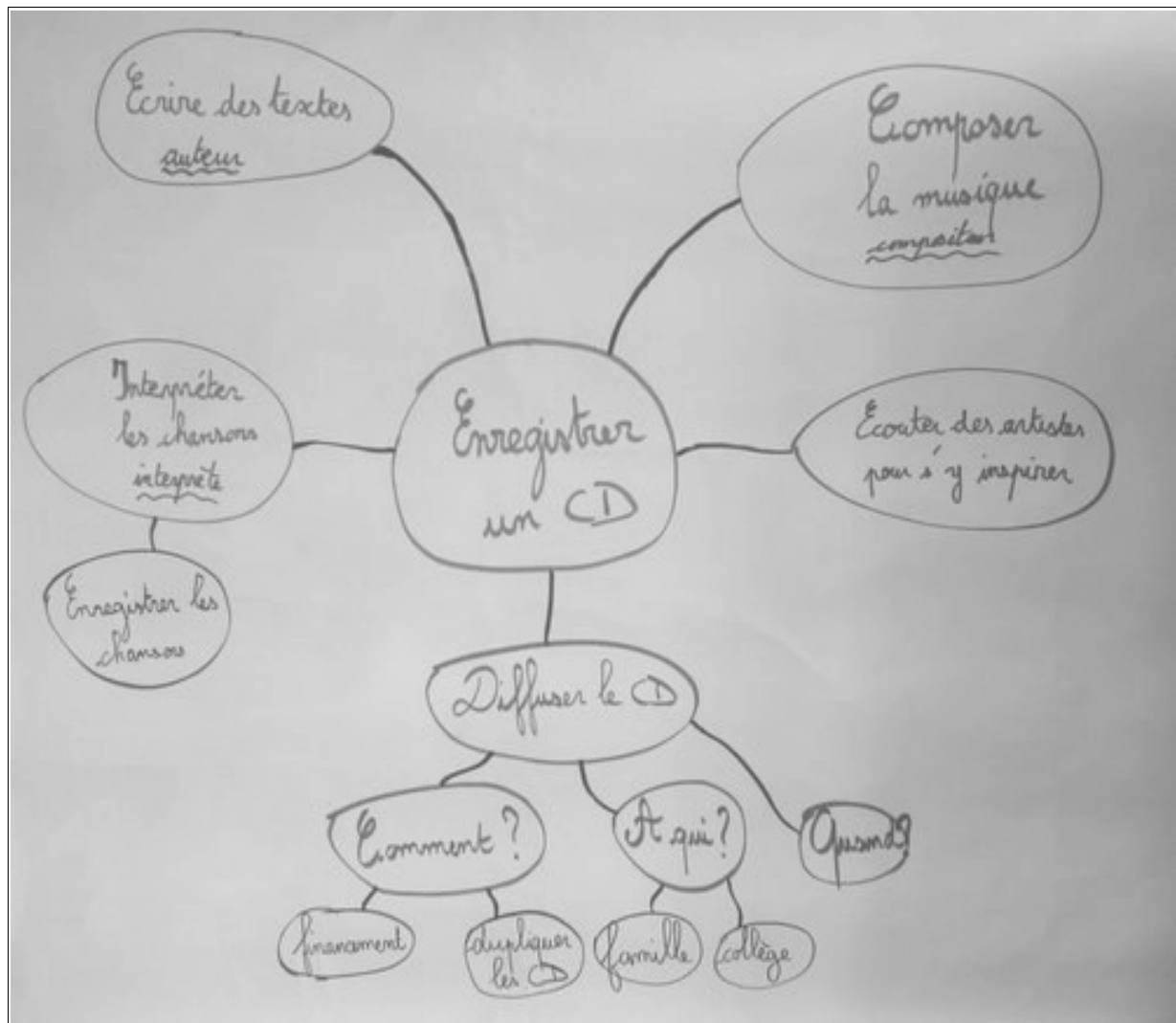
Refrain

C'est que c'est ici que j'ai puisé toute mon inspiration
J'viens de là où comme partout quand on dort on fait des rêves
J'viens de là où des gens naissent, des gens s'aiment, des gens crèvent
Tu vois bien d'là où je viens c'est comme tout endroit sur Terre,
C'est juste une p'tite région qu'a un sacré caractère
J'viens de là où on est fier de raconter d'où l'on vient
J'sais pas pourquoi mais c'est comme ça, on est tous un peu chauvin
J'aurais pu vivre autre chose ailleurs, c'est tant pis ou c'est tant mieux
C'est ici que j'ai grandi, qu'je me suis construit...J'viens de la Banlieue



Écrire des textes pour les chanteurs: les idées

- Écrire une chanson comme "Grand Corps malade" "J'viens de là".
- Écrire une chanson sur "Différents mais égaux".
- Trouver d'autres thèmes pour l'écriture.
- Écouter des artistes pour s'y inspirer.
- Composer de la musique (avec l'ordinateur).
- S'intégrer à chanter.
- Faire un spectacle
- Enregistrer un CD (matériel d'enregistrement)
- Comment et à qui diffuser le CD?



Annexe 11

Stéphane

J'viens de là

Ecris deux quatrains (deux fois 4 vers) qui expliqueront d'où tu viens. Ton texte devra être lisible. Entoure de couleurs identiques les rimes.

J'viens de là d'un quartier ^{où l'} me fait bien
 que Dieu, il paraît que c'est un magasin

J'viens de là où les amis est c'est chabite,
 on s'ennuie pas et c'est chabite

↑ trouve un autre mot qui rime en [ette] pour ne pas faire de répétition

J'viens de là où tout le monde s'tape la simon → [ette]

il son marde et il me sonne son ← ça ne rime pas! trouve autre chose...

J'viens de là d'un monde qui a pour quand

Quand on voit la tête un prof ← trouve une rime en [un]!

Annexe 12

Cécile

J'viens de là

attention Cécile, tu m'expliques pas d'où tu viens (en) la, tu as inventé une histoire...

Ecris deux quatrains (deux fois 4 vers) qui expliqueront d'où tu viens. Ton texte devra être lisible. Entoure de couleurs identiques les rimes.

J'viens de là où il a des joueurs iron
 qui joue comme au real Madrid

J'viens de là et après il est à la lille
 pour gagner comme à Madrid

J'viens de là où il a des joueurs riche
 qui sont de belles voitures

J'viens de là où il a des belles maisons riche
~~il a de belles ferrarie et de belles~~
~~il ont de~~

Annexe 13

Nom – Prénom : ~~Lucie~~ Stéphanie

J'viens de là

Écris deux quatrains (deux fois 4 vers) qui expliqueront d'où tu viens.

J'viens de là d'un quartier où l'on ne fait rien

Il n'y a que Dia, il paraît que c'est un magasin.

J'viens de là où les amis, c'est cool, c'est chouette

Lucie, Camille et moi nous promenons les jours de fête.

J'viens de là où tout le monde se tape dans la main

Certains sont pauvres mais n'y peuvent rien.

J'viens de là d'un monde qui a peur

Quand ils croisent le regard d'un beurre.

Annexe 14

Nom – Prénom : ~~Lucie~~ corentin

J'viens de là

Écris deux quatrains (deux fois 4 vers) qui expliqueront d'où tu viens.

J'viens de là où il y a des porsche, des audi et des belles maisons

~~Et~~ il y a ^{aussi} une belle maison en construction

J'viens de là où il y a des gens qui ont bein sport et canal+

et où de ma celli me jle capte la 3G+

J'viens de là où il y a un city stade.

et où l'ont fauent souvent comme des miel

J'viens de là où il y a des chasseurs.

et bien souvent aussi des pêcheurs

vain la coupe du monde
coréen

Je suis un chéri qui glisse

Je suis un requin

Je suis ~~un~~ un ^{malchanceux} ~~malchanceux~~
qui se prend un bateau

J'ai cuis un kebab et c'est avec
Je suis le ~~premier~~ ^{meilleur} d'un match de
Je suis Cristiano Ronaldo foot

Ballon d'or

Je suis au Brésil pour
aller voir la coupe du
monde

- Un animal que l'on aime qui fait une action comique :

un hippopotame qui fuit de la
musique avec
sa bouche

- Quelque chose qui fait très peur :

le requin à la mer

- Une catastrophe :

Je suis un malchanceux qui se prend
un bateau

- Un plat préféré :

des frites et un kebab

- Une sensation très douce :

aller au foot

- Quelqu'un de célèbre que l'on aime :

(Kakou) Je suis Cristiano Ronaldo
Ballon d'or

- Un voyage que l'on rêve de faire

Je suis au Brésil pour aller
voir la coupe du monde

~~Je suis le pêcheur Tony~~
~~qui pêche le sillage~~
Je suis ^{tony} le pêcheur ^{tony} brochet
~~qui pêche du brochet~~
~~Je suis le pêcheur Tony~~
~~Je~~ ^{tony} suis le pêcheur ^{gros} Tony
qui pêche avec un leurre
~~Je suis Tony le pêcheur~~
~~qui pêche le sandre avec un leurre~~

Ce titre est extrait de l'album : Éponyme (Iam)

Auteur-Compositeur-interprète: Iam (Akhenaton – Surik'N / Imhotep),

Éditions Côté Obscur 2013

Peines profondes

Fais gaffe à c'que tu dis et de qui tu te fous
Certaines plaies marquent à vie, ici tout a un coût
Les peines les plus profondes peuvent déclencher la foudre
Fais gaffe à c'que tu dis et de qui tu te fous
Certaines plaies marquent à vie ici tout a un coût
Les peines les plus profondes peuvent déclencher la foudre

Jean, basket, T-shirt comme tous les gars de son âge
Premier jour de classe, pleine de trac, Steve est en nage .
Nouveau dans l'quartier, il sait que personne ne l'connait,
Mais droit devant l'entrée, il sait bien qu'c'est plus l'heure d'hésiter.
Tout l'monde le regarde, et certains groupes sont déjà formés.
Les règles ont changé, il faudra qu'il se tienne informé.
Côté sapes, il savait pas, donc il a pris aucun risque.
Apparemment, dans le secteur, on s'habille pas dans les fripes.
Pas d'sous à la maison, donc la mode on l'esquive.
Avec les filles y'a pas bon, Steve a pas le bon style.
Devant l'ordi, chaque soir, il voit bien qu'on parle que de lui.
Bon élève, le meilleur donc le pire des amis.
Timide et gaillard, certains disent de lui qu'il est gros.
Et même ses parents, ses frères, tout l'monde dit qu'il mange trop.
C'est fou qu'on puisse faire du mal en pensant faire du bien,
Ces p'tits mots anodins qui peuvent traumatiser un gamin.
Six mois ont passé, ça va de plus en plus mal,
Au point d'plus vouloir s'lever, d'rester scotché au plumard.
Des gars s'inquiètent, tous pensent au fond qu'c'est un gros flemmard.
A croire qu'ils ont plus d'amour pour leur chat et leur clébard.
Il a pris son Ipod et se l'est fait racketter,
S'est fait traiter de chiffe molle par c'qu'il aime pas s'bagarrer.
Trop de moqueries et d'injures, de gênes, dur à gérer ...
Déjà un genou à terre, Facebook va l'achever.
Ce matin là, Steve se lève et s'dit d'un air décidé :
« Y'en a marre de ces cons et marre de leur servir de cible et
Y'en a marre de gueuler ma voix s'étouffe sous les rires, mais
Maintenant qu'j'ai mon M16, on va voir si ça les fait marrer »

Tableau outil pour écrire une chanson narrative

Thème : Fais attention à ce que tu dis et de qui tu te moques ... Chanson « peines profondes » de lam

<p>1. La situation initiale</p>	<p><i>Qui ? (description du personnage)</i> Un garçon qui s'appelle Steve. Il s'habille mal (T-shirt, basket, jean qui ne sont pas de marque). Il est timide, gaillard, intelligent, gros (il mange trop). Il est anxieux (être souvent stressé). Il est assez pauvre.</p> <p><i>Où ? un collège, un quartier</i></p> <p><i>Quand ? on ne sait pas</i></p> <p><i>Quoi ? Il arrive dans un nouveau quartier.</i></p>
<p>2. L'élément déclencheur (ou perturbateur)</p>	<p>Il arrive dans un nouveau quartier, une nouvelle école. Il n'arrive pas à s'intégrer (à avoir d'amis).</p>
<p>3. Le déroulement</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Premier jour de classe : il a le trac 2. Il n'a pas bon avec les filles 3. On parle de lui sur Facebook 4. Bon élève donc le pire des amis 5. Tout le monde dit qu'il mange trop 6. Six mois plus tard ça va de plus en plus mal : il reste chez lui 7. Il se fait racketter son Ipod 8. On le traite de chiffe molle parce qu'il aime pas se bagarrer. 9. Facebook l'achève <p>Il se venge avec un M16, il fait un massacre.</p>
<p>4. Le dénouement</p>	<p>On ne sait pas vraiment : Prison ? Suicide ?</p>
<p>5. La situation finale</p>	

Expression écrite	Fiche outils/ Banque de mots
Je décris un personnage (1/2)	
<u>Le visage</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • La forme Carré, rond, ovale, aplati, triangulaire, arrondi, aigu, pointu, en forme de poire, anguleux, jوفflu, plein, allongé, triangulaire, carré, long, osseux, ridé, creux • Les traits régulier, large, fin, grossier, beau, délicat, pâle, 	
<u>La taille/ La silhouette</u>	Gigantesque, petit, grand, immense, minuscule, interminable, moyen, long, court
<u>La Peau</u>	claire, colorée, irrégulière, ingrate, maladif, frais, ridée, crevassée, plissée, émaciée, exsangue, blême, congestionné, basané, bruni, grisâtre, violacé, cuivrée, reflet doré, cuivrée, couleur de terre, bronzé, luisante, hâlée,
<u>Le teint</u>	Pâle, blême, blafard, livide, terreux, éclatant, lumineux, empourpré, terreux, rubicond, grisâtre, violacé, cuivré, jaunâtre, frais, rose, cireux, bilieux, rougeaud, fatigué, bronzé, basané, hâve
<u>Les yeux</u>	noirs comme des olives bien mûres, noisette, marron, verts, bleus, gris, clairs, foncés en amande, ronds, allongés, bridés, animés, perçants. pétillants, vifs, tristes, rieurs, sombres, regard de feu, malicieux, globuleux, enfoncés, cernés, vitreux, bridés, éteints, inexpressifs, expressifs, saillants, exorbités
<u>La bouche</u>	Mince, fine, charnue, gourmande, épaisse, pincée, bien dessinée
<u>Le regard</u>	Vif, aigu, perçant, scrutateur, vague, distrait, morne, éteint, inexpressif, soucieux, préoccupé.
<u>Le nez</u>	Long, droit, aquilin, pointu, trompette, crochu, petit, fin, délicat, énorme, en forme de patate, bosselé, cassé, court, mince, allongé, épaté, parfait, grec, bosselé, large
<u>Les cheveux</u>	Clairs, foncés, blonds, bruns, noirs, roux, blancs, châtaîns, coupés courts, ras, long, mi-longs, fins, dégradés, épais, abondants, denses, drus, en broussaille, hérissés, hirsutes, ébouriffés, luisants, négligés, soignés, en bataille, bien coiffés, peignés, emmêlés, bien coupés, clairsemés, tondus, colorés, décolorés, brillants, ternes, bouclés, raides, ondulés. <small>crémus, rare</small>
Je décris un personnage (2/2)	
<u>Expression écrite</u>	<u>Fiche outils/ Banque de mots</u>
Je décris un personnage (2/2)	
<u>La démarche</u>	Rapide, vive, nerveuse, souple, royale, princière, impériale, noble, digne, gracieuse, lente, trainante, maladroite, chancelante, titubante, hésitante, assurée, précipitée, alerte, lourde; pesante, dansante, virevoltante, légère, agile, sautillant
<u>La voix</u>	Haute, basse, aiguë, grave, caverneuse, perçante, braillarda, étouffée, douce, faible, rude, rocailleuse, trainante, enrouée, claire, métallique, coupante
<u>Le caractère</u>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>qualités</u> Généreux, joyeux, drôle, gentil, valeureux, courageux, sportif, adorable, doux, chaleureux, patient, calme, brave, gentil, sage, poli, affectueux, héroïque, aimable, généreux, sérieux, intuitif, cultivé, intelligent, lucide, savant charitable, loyal, honnête, franc, • <u>défauts</u> égoïste, lâche, curieux, contemplatif, gourmand, maladif, indifférent, agressif, insupportable, angoissé, colérique, menteur, tricheur, orgueilleux, paresseux, vulgaire, mal élevé, avare, hypocrite fourbe, fanfaron, chétif, impoli, autoritaire, grincheux, violent, méchant, triste, arrogant, odieux

Tableau outil pour écrire une chanson narrative

Thème : Fais attention à ce que tu dis et de qui tu te moques ...

1. La situation initiale	<p>Qui ? (description du personnage) Un gars de 14 ans petit, timide, et pauvre.</p> <p>Où ? Quartier</p> <p>Quand ?</p> <p>Quoi ?</p>
2. L'élément déclencheur (ou perturbateur)	<p>Il arrive dans un nouveau collège tout timide les élèves le regardent bizarrement, le traitent de moche, lui dit qu'il est mal habillé.</p>
3. Le déroulement	<p>1/ Il se fait insulter de moche 2/ On le frappe on lui dit qu'il est laid, égoïste. 3/ Il s'habille mal pantalon sale, T-shirt troué 4/ Il n'a pas bon avec les filles.</p>
4. Le dénouement	<p>Alors il décide de changer uneoulamgnie.</p>
5. La situation finale	<p>Mais il se fait punir et se retrouve en prison.</p>

Nom-Prénom :

**Consigne :**

Écris ta chanson sur le thème « **Fais attention à ce que tu dis et de qui tu te moques** ».

Tu devras écrire **au moins un couplet comprenant 12 vers de 4 temps**. (un « douze-quatre »)

Chaque fin de vers doit **rimer** avec la fin d'un autre vers. (**Colorie d'une même couleur les rimes identiques**)

Aide-toi des outils suivants pour améliorer ta chanson :

1. Ton tableau de la structure narrative
2. La liste d'adjectifs pour la description du personnage.
3. Un dictionnaire de rimes : <http://www.dicodesrimes.com>
4. Un dictionnaire des synonymes : clique sur le mot puis « **ctrl + f7** »
5. Le correcteur orthographique.
6. Les conjugaisons : <http://leconjugueur.lefigaro.fr/ecole>
7. Le sens des mots sur : <http://le-dictionnaire.com/>
8. Le « **lecteur mp3** » pour tester tes paroles.

		Fais gaffe à ce que tu dis et de qui tu te fous	Rime en :
Situation initiale	Vers 1 :		
	Vers 2 :		
	Vers 3 :		
	Vers 4 :		
Événement déclencheur	Vers 5 :		
	Vers 6 :		
Déroulement	Vers 7 :		
	Vers 8 :		
	Vers 9 :		
	Vers 10 :		
Dénouement	Vers 11 :		
Situation finale	Vers 12 :		

GRILLE DE RELECTURE PREMIER JET : ÉCRIRE UNE CHANSON NARRATIVE

La structure narrative	
J'ai respecté les 5 étapes du schéma narratif	
L'histoire est cohérente, logique, les événements s'enchaînent bien .	
Le thème de l'histoire est respecté « Fais attention à ce que tu dis et de qui tu te moques »	
La musicalité des vers	
J'ai écrit 12 vers qui chacun peut être chanté sur 4 temps.	
J'ai écrit des vers qui riment entre eux 2 par 2 (sons identiques à la fin des vers) .	
Le choix des mots	
J'ai décrit le personnage avec un vocabulaire riche et précis.	
J'ai enrichi mon texte en remplaçant les mots simples par des mots synonymes plus soutenus.	
J'ai évité les répétitions de mots.	

Nom-Prénom : Corentin

Consigne : **Après avoir utilisé ta grille de relecture pour la première version de ton texte, réécris ton texte en l'améliorant et en prenant en compte ce qui n'allait pas.**

2^{ème} jet (version corrigée)

		Fais gaffe à ce que tu dis et de qui tu te fous	Rime en :
Situation initiale	Vers 1 :	Il s'appelle Rachid, a la tête carrée, les traits réguliers	é
	Vers 2 :	La taille gigantesque, le teint coloré	é
Événement déclencheur	Vers 3 :	En route, il croise des skin Head, c'est le premier mai	é
Déroulement	Vers 4 :	Ces racistes n'aiment pas comment Rachid les a regardés	é
	Vers 5 :	En l'insultant ils le menacent de le tuer	é
	Vers 6 :	Rachid s'enfuit rapidement dans la foule et	é
Dénouement	Vers 7 :	Ce champion de boxe décide de se venger	é
Situation finale	Vers 8 :	Il les retrouve un par un et va les faire regretter	é

Nom-Prénom : Stéphanie

Consigne : Après avoir utilisé ta grille de relecture pour la première version de ton texte, réécris ton texte en l'améliorant et en prenant en compte ce qui n'allait pas.

2^{ème} jet (version corrigée)

		Fais gaffe à ce que tu dis et de qui tu te fous	Rime en :
Situation initiale	Vers 1 :	Théo garçon de 14 ans timide, petit, pas vraiment riche	ICHE
	Vers 2 :	A le visage carré et des yeux de biche	ICHE
	Vers 3 :	La démarche nerveuse et la voix grave	E
	Vers 4 :	Les gens disent de lui qu'il est lâche	E
Événement déclencheur	Vers 5 :	Il habite dans un quartier où vont que les riches	ICHES
	Vers 6 :	Arrive au collège, tout le monde sans contrefiche	ICHES
Déroulement	Vers 7 :	On le regarde bizarrement, dit que c'est un paysan	EN
	Vers 8 :	Pantalon troué, t-shirt puant	EN
	Vers 9 :	Non seulement certains disent que ses dents sont pourries	I
	Vers 10 :	Mais encore, il n'a pas bon avec les filles	ILLES
Dénouement	Vers 11 :	Marre qu'on rit de lui, sans argent, il braque une boulangerie	I
Situation finale	Vers 12 :	Et Malheureusement la gendarmerie l'a pris	I

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DE MÉMOIRE : LUCIDARME COLETTE	NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : DOUAY CHRISTOPHE	MÉMOIRE DU CAPA-SH SESSION 2013-2014
AUTEURS – COMPOSITEURS – INTERPRÈTES LA SEGPA S'INVITE AUX VICTOIRES DE LA MUSIQUE !!!		
DISCIPLINE DE RECHERCHE : FRANÇAIS – ÉDUCATION MUSICALE		
Mots-clés : expression écrite ; production d'écrits ; éducation musicale ; enseignement spécialisé ; motivation ; estime de soi ; sentiment de compétence ; pédagogie du projet		
<p style="text-align: center;">Résumé :</p> <p><i>Dans quelle mesure la mise en place d'un projet d'écriture, dans une finalité de mise en musique, permet de répondre à certains Besoins Éducatifs Particuliers d'élèves de SEGPA, notamment dans le domaine de l'expression écrite ?</i></p> <p>C'est cette question qui est au centre de l'objet de cette étude. Pour répondre à celle-ci, notre sujet consistera à vérifier deux hypothèses. En s'inscrivant dans une pédagogie du projet, en proposant des situations motivantes et inductrices de sens, le projet permettrait d'amener des élèves en grandes difficultés, et qui ont par ailleurs des représentations négatives face à l'écrit, à pratiquer l'écriture et à accéder à une meilleure maîtrise de la langue française. De plus, de part leur attribut expressif, les activités d'expression mises en place dans un tel projet permettraient la restauration de l'estime de soi et par conséquent le désir d'apprendre.</p> <p>Pour tenter de valider ces deux hypothèses, nous serons amenés à présenter, dans un premier temps, les caractéristiques des élèves de la classe, leurs représentations face à l'expression écrite et de justifier ainsi l'émergence du projet. Puis, nous verrons dans quelle mesure la présentation de certains courants théoriques et didactiques pourrait nous éclairer quant à la validation de ces hypothèses. Enfin, une troisième partie consistera à présenter la façon dont on peut concevoir la mise en pratique d'un tel projet tout en tentant de prendre le recul nécessaire pour apporter une analyse sur l'évolution des besoins éducatifs particuliers des élèves.</p>		