



HAL
open science

Valoriser et inclure les élèves de SEGPA grâce aux projets culturels

Sana Zerguit

► **To cite this version:**

Sana Zerguit. Valoriser et inclure les élèves de SEGPA grâce aux projets culturels. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04311316

HAL Id: dumas-04311316

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04311316>

Submitted on 28 Nov 2023

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

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

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de
l'Education et de la Formation »

Parcours : Professeur documentaliste

Valoriser et inclure les élèves de SEGPA grâce aux projets culturels

soutenu par
Sana Zerguit
le 12/01/2023

Référente de mémoire :
Sophie Gebeil

Jury de soutenance :
Sophie Gebeil et Véronique Augé

Remerciements

J'aimerais remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans ma formation et dans la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite tout d'abord remercier mes formatrices de l'Inspé d'Aix en Provence. Merci à Mme Augé, Mme Sobolewski, Mme Tafforin et Mme Fritzsich tant pour la qualité de leurs enseignements que pour leur accompagnement durant mon apprentissage.

Merci particulièrement à Mme Gebeil, ma référente de mémoire, et Mme Keller, ma référente de stage, qui ont su m'éclairer quand je peinais à éclaircir ma voie.

J'aimerais également remercier Madame Billon pour nos échanges très enrichissants, ainsi que ses élèves qui m'ont accueillie et accompagnée tout au long de ce projet. J'en tire un excellent souvenir.

Je tiens à accorder mes plus sincères remerciements à ma famille et mon entourage qui ont toujours été présents pour moi, qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de ma scolarité. Merci à mes parents qui m'ont toujours poussée vers une voie d'épanouissement. Merci à mes sœurs et mes amies d'avoir été un tel support et une source de motivation au cours de mes études et particulièrement au cours de mon master.

Enfin, merci à mes camarades de promotion avec qui j'ai partagé ces deux années, pour ces agréables moments passés ensemble.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Table des matières | 4 |
| Introduction | 6 |
| 1. Cadre théorique : définition des concepts | 10 |
| 1.1 L'éducation artistique et culturelle | 10 |
| 1.2 Le bien-être à l'école : un concept qui prend de l'importance..... | 12 |
| 1.3 La valorisation, un aspect du bien-être..... | 16 |
| 2. Cadre institutionnel | 18 |
| 2.1 La place de la culture dans l'Education Nationale | 18 |
| 2.2 La place de la santé psychologique dans l'Education Nationale | 20 |
| 2.3 L'importance de la valorisation des élèves à besoins particuliers : la particularité de la SEGPA | 22 |
| 3. Mise en oeuvre d'une séquence pédagogique avec les élèves de 6ème SEGPA | 25 |
| 4 - Questionnaires et résultats | 32 |
| 4.1 Elaboration des questionnaires | 32 |
| 4.2 Sondage 1 : avant projet | 34 |
| 4.3 Sondage 2 : après projet | 37 |
| 4.4 Discussion | 44 |
| Conclusion | 46 |
| Références bibliographiques..... | 48 |
| Annexes | 50 |
| Quatrième de couverture..... | 62 |

Introduction

« La culture domine tout » disait Charles de Gaulle à Bourges en 1965¹. L'ancien président estimait que la culture complète l'intelligence et structure la pensée. Sensible à cet intérêt pour la culture et l'accès à celle-ci, mon mémoire de fin d'études se porte sur la valorisation des élèves à besoins particuliers et leur inclusion à travers les projets culturels. Selon moi, son manque d'intérêt peut être une faille dans le développement de ces élèves. La culture fait la richesse et la force de toute personne et contribue d'autant au bien-être des individus.

Intéressée par l'art et la culture depuis l'enfance, j'ai été bercée par ces domaines grâce à ma famille. J'ai plusieurs fois été peinée de ne pas partager cette vision de la culture avec mes camarades, qui n'ont pas eu l'opportunité de connaître cet intérêt. Je regrettais également de ne pas avoir pu en découvrir davantage à travers ma scolarité. L'offre culturelle proposée par les établissements scolaires que je fréquentais plus jeune était très faible. Rares étaient les personnes qui se souvenaient avoir effectué des projets de ce type, et pour autant j'éprouvais un sentiment de mal-être envers celles-ci. En prenant en maturité et avec du recul, je remarque que la situation n'a pas tant évolué.

Le sujet de mon mémoire portait initialement sur l'hypothèse suivante : l'accès aux pratiques culturelles permettrait de favoriser le bien-être des élèves. Cette hypothèse découle de constats effectués lors de ma scolarité et de mon parcours professionnel. Ayant travaillé avec une association qui apporte son aide aux élèves en difficultés scolaires, nous organisons une sortie culturelle chaque fin d'année. Ce, dans le but de faire découvrir une activité culturelle et/ou artistique à des enfants qui n'avaient pas la possibilité ni les moyens d'en prendre part. J'avais donc à cœur de mettre en exergue dans ce mémoire les liens entre la culture et le bien-être car je suis persuadée que la culture, sans en favoriser un aspect, peut permettre aux élèves de mieux se sentir.

Lors de mon master 2, j'ai appris à connaître la Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). J'ai élucidé toutes les interrogations que

¹ Charles de Gaulle : « la culture domine tout » (s. d.). mediaclicp. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://mediaclicp.ina.fr/i/20133323-discours-de-charles-de-gaulle-role-de-la-culture-et-politique-culturelle.html>

je pouvais avoir autour de ce dispositif en sollicitant de nombreux acteurs - directeur SEGPA, enseignants, CPE. J'étais intriguée, d'une part car en tant que future enseignante, me renseigner sur les différents dispositifs mis à disposition pour les élèves dans les établissements scolaires est primordial. D'autre part, parce que je voulais déconstruire les stéréotypes pesant sur ces élèves. Certains faits concernant les élèves bénéficiant de ce dispositif étaient perçus, à l'époque où j'étais moi-même élève, comme des vérités générales : « les SEGPA sont bêtes », « les SEGPA ne servent à rien ». Le terme « SEGPA » était avait une connotation péjorative. En découvrant l'enseignement et après un parcours universitaire dans le domaine de la psychologie, je n'ai pas eu de difficultés à comprendre que ces stéréotypes étaient totalement infondés, et impactaient lourdement les élèves.

En effectuant mon stage de M2 dans le collège X, j'ai pu en apprendre davantage sur ce que ce dispositif propose. J'ai d'ailleurs été surprise de découvrir que celui-ci était encore peu connu sur le terrain. Nous savons quel est le but de la scolarisation des élèves en SEGPA, mais nous ne savons pas forcément ce qui y est mis en place en termes de travail et d'activités. Ce constat, j'ai pu le faire au niveau de certains enseignants, mais surtout auprès des élèves. Les classes SEGPA sont connues de tous, sans savoir ce qui s'y passe. Ils ignorent ce qu'il s'y fait, ni leur but mis à part le fait que les enseignements sont adaptés pour les élèves en difficultés scolaires.

En intégrant ce Master MEEF pour être professeure documentaliste, je ne connaissais que le dispositif ULIS. J'ai d'ailleurs pu constater lors de mon premier stage que les élèves ULIS avaient une opinion très négative d'eux-mêmes. Ils considéraient le dispositif comme « une prison » et que seuls des « imbéciles » s'y trouvaient. Cette vision biaisée d'eux-mêmes se manifestait par le refus d'être vus par les autres classes lors de leurs séances au CDI. Ils se sentaient reclus. Marquée par ces faits, je me suis interrogée : est-ce que les SEGPA partageaient ce même sentiment de dévalorisation ? J'ai alors choisi de lier dans le corps de ce mémoire, la culture, l'estime de soi et la valorisation.

Le projet de mémoire a été élaboré pour une classe de 6ème SEGPA pour plusieurs raisons. J'ai d'abord orienté ma décision suite aux propos tenus par deux chercheurs pour l'Education nationale, Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur. Ils ont affirmé en 2015 que le bien-être des élèves de 6ème à l'entrée du collège connaissait une diminution. Cela s'expliquait grâce aux changements drastiques qu'il

existe entre l'école élémentaire et le second degré : plusieurs enseignants, plus grande responsabilité et autonomie, distance entre les enseignants et les élèves, etc ...

Dans un deuxième temps, j'ai fait face à une contrainte importante : le temps. En un mois, je devais trouver des partenaires disponibles en milieu d'année pour collaborer ensemble. Les élèves et enseignants les plus disponibles et avec des emplois du temps plus adaptables étant ceux des classes de 6ème, nous avons donc rapidement trouvé un terrain d'entente pour organiser mon intervention lors des séances pédagogiques.

Enfin, mon projet, basé sur la création d'un récit d'invention, se raccrochait facilement au programme de français du niveau de 6ème. Le programme scolaire suivi par élèves de 6ème SEGPA étant identique aux autres classes, une approche par les enseignements de français me paraissait intéressante. Ainsi, à partir de ce qu'avaient étudié les élèves, j'ai conçu un projet pédagogique, autour de la culture de l'écrit, portant sur la thématique « Le monstre, aux limites de l'humain ». Je me suis ainsi rapprochée de la professeure de français des élèves SEGPA de l'établissement X. La culture de l'écrit fait partie des plus répandues. Elle intervient au quotidien et est essentielle aux enseignements de français. C'est grâce à elle que nous pouvons lire, écrire, nous exprimer.

Ce projet s'inscrit dans la continuité du projet d'établissement du Collège X. En effet, la consolidation des enseignements fondamentaux du cycle 3, à savoir, lire écrire et compter, est un aspect essentiel de l'apprentissage dans l'établissement. En outre, l'inclusion des élèves à besoins particuliers est une préoccupation importante pour le personnel de l'établissement.

A travers cette démarche détaillée au sein de ce mémoire de fin d'études, l'objectif principal du projet est de faire prendre conscience aux élèves que les pratiques culturelles et artistiques—contribuent à leur inclusion dans les établissements scolaires, et qu'elles permettent leur valorisation, aux yeux des autres mais aussi aux leurs. Ainsi, nous tenterons de répondre à la problématique suivante : en quoi le professeur documentaliste, à travers la conduite d'un projet culturel, contribue-t-il à l'inclusion des élèves de SEGPA et favorise-t-il leur sentiment de valorisation ?

Je présenterai dans un premier temps le cadre théorique de ce mémoire en définissant les concepts étudiés, à savoir l'éducation artistique et culturelle, le bien-être et la valorisation. Ensuite, j'aborderai le cadre institutionnel en détaillant la place et l'importance de la culture et de la santé psychologique des élèves dans l'Education Nationale. Dans cette même partie, je montrerai la nécessité de la valorisation des élèves, en particulier de ceux scolarisés en classe SEGPA. En troisième lieu, je présenterai une séquence pédagogique mise en place avec les élèves de 6ème SEGPA, puis j'analyserai les données récoltées au cours de ce projet à travers des questionnaires et des observations. Je présenterai une courte discussion suite à l'analyse des résultats pour enfin conclure sur ce ce projet.

1 . Cadre théorique : définition des concepts

Dans cette partie, je tenterai de définir d'un point de vue scientifique les notions d'éducation artistique et culturelles, de bien-être et de valorisation. J'y expliquerai à travers des études scientifiques leur importance dans le cadre scolaire et dans la construction des élèves.

1.1 . L'éducation artistique et culturelle

L'éducation artistique et culturelle pour tous est l'une des priorités du Ministère de l'Education Nationale. Pour la rendre accessible, de nombreux dispositifs ont été mis en place depuis 2012 : les classes à projet artistique et culturel, les ateliers artistiques, les classes à horaires aménagés en musique... Ceci a permis de faciliter l'accès à la culture et à l'art pour les élèves, grâce à des partenariats avec des structures culturelles locales par exemple. Cependant, ces dispositifs présentent tout de même quelques inconvénients. En effet, en 2012, seulement 10% des élèves bénéficiaient d'un tel dispositif en complément de leurs enseignements, en raison, d'une part, de leur inégale répartition sur le territoire. D'autre part, le fait de rendre optionnels certains de ces dispositifs et non obligatoires fait que peu d'élèves et enseignants ne s'y intéressent (Lauret, Le Guével & Moirin, 2013). Si l'heure dédiée à ce dispositif se situe en début de matinée ou en fin de journée par exemple, il est très probable que seuls les individus plutôt volontaires et motivés y participent, ce qui ne correspond généralement qu'à une infime partie des acteurs de l'établissement dans leur globalité.

Cette même année, le Ministère de l'Education Nationale s'était donné comme objectif de « combler les 90% restants », en faisant un état des lieux des préconisations à prendre pour ce faire. L'une d'elles consistait à inclure dans les emplois du temps des élèves et des enseignants un temps dédié à l'éducation artistique et culturelle, tout en s'appuyant sur les enseignements de chacun (Lauret, Le Guével & Moirin, 2013). Cette éducation étant transversale, il est tout à fait possible de la mêler aux différentes disciplines enseignées en établissement scolaire, celles-ci pouvant en être un fondement. Jean-Gabriel Carasso qualifie d'ailleurs cette éducation de « cheval de Troie » qui dissimulerait secrètement une obligation de coopération entre acteurs, en particulier entre enseignants (2013). L'implication de ces acteurs (éducateurs, enseignants, intervenants...) est importante

pour construire et mener des projets culturels et artistiques le plus efficacement possible. Ce sont eux et leur travail qui permettent l'ouverture des élèves sur ce domaine. Des formations sont d'ailleurs proposées, dans les Inspé actuels, pour que les futurs enseignants soient sensibilisés à l'importance de la construction du parcours artistique et culturel de leurs élèves. Ces formations ont pour but de permettre à ces enseignants en devenir de construire eux-mêmes leur propre parcours artistique et culturel afin de mieux ressentir et distinguer ce que l'éducation artistique et culturelle peut apporter (Carasso 2013). Grâce à cette initiation, ces futurs enseignants seront plus à même de déterminer ce qui peut être proposé à des élèves, mais aussi ce qui peut être évalué dans ce domaine.

En 2013, l'éducation artistique et culturelle nécessitait une mise à jour dans sa mise en pratique, que ce soit au niveau du système ou au niveau de sa démocratisation. Effectivement, même si de nombreux moyens sont mis en place pour démocratiser l'accès à la culture et à l'art, il reste difficile d'y intéresser les jeunes. Pour y remédier et qu'ils y trouvent une forme de motivation, il faut les sensibiliser à ces pratiques le plus tôt possible, dès leur enfance. Jean-Gabriel Carasso a relevé 3 éléments essentiels à l'éducation artistique et culturelle : bénéficier d'« un espace/temps dédié à l'éducation artistique et culturelle au sein de tous les établissements scolaires ; une formation/qualification des partenaires ; une évaluation/ validation de ces activités, pour qu'elles apparaissent aux yeux des élèves, des enseignants, des parents, voire de l'Administration, comme véritablement intégrées au projet éducatif national » (2013). De plus, cette éducation est définie par certains auteurs comme un « processus éducatif liant trois aspects totalement solidaires : l'activité personnelle (faire), le rapport aux oeuvres (ressentir) et l'appropriation de l'expérience (réfléchir) ». Autrement dit, elle repose sur 3 piliers principaux : la pratique artistique (le « faire »), les connaissances (le « réfléchir »), et les rencontres avec des acteurs et des oeuvres qui vont faire ressentir un certain nombre d'émotions. Toutes ces conditions sont nécessaires pour engager les élèves et les personnels de l'éducation dans ces projets, éviter le sentiment d'indifférence que pourraient ressentir ces individus, et surtout, pour réduire les inégalités entre eux - les activités culturelles et artistiques à l'école étant parfois les seules activités de loisirs dont bénéficient les élèves (Carasso, 2013).

Jean-Gabriel Carasso distingue 2 sens au terme « culture » dans la société. L'un évoque l'accès à la culture en lui-même, aux activités culturelles, tandis que l'autre correspondrait à la possession d'un « droit culturel ». Le droit culturel

correspond au droit « d'exercer librement des activités culturelles pour vivre son processus, jamais achevé, d'identification ». En d'autres termes, un individu a le droit d'accéder à des activités culturelles afin de construire son identité. De plus, la culture étant une forme de ressource, de richesse, elle est également un lien de sociabilité qui permet de communiquer et de créer des relations avec autrui (Meyer-Bisch, 2008). L'éducation artistique et culturelle permet donc aux élèves de se construire socialement et personnellement. La culture, venant de tout lieu, de tout pays, met en lumière une partie de l'identité des individus, ce qui leur permet d'acquérir une forme de « réassurance culturelle » (Octobre, 2014). En contexte scolaire, les élèves qui développeront cette réassurance auront, par conséquent, une meilleure estime d'eux-mêmes.

A travers mes lectures, j'ai pu conclure que l'art et la culture vont de paire. Il n'y a pas d'art sans culture, il n'y a pas de culture sans art. Tout est un art : les vêtements, le dessin, la musique, l'écriture... Derrière chaque art se trouve une histoire, une culture. L'art, ce n'est pas uniquement une succession de traits sur une feuille. Cela ne s'arrête pas là. Il y a toute une explication derrière l'oeuvre et les geste qui ont menés à cet oeuvre. C'est ça la culture, et c'est ce cheminement qui est enseigné aux élèves. C'est également cet aspect de la culture que j'aborde dans ce mémoire.

1.2 . Le bien-être à l'école : un concept qui prend de l'importance

Pendant longtemps en France, on pensait que le bien-être d'un élève dépendait uniquement de sa santé physique et du matériel dont il disposait pour suivre ses enseignements. Dans plusieurs pays Europe, un certain nombre d'actions sont mises en oeuvre pour permettre aux élèves de favoriser leur épanouissement personnel tout en développant leurs compétences (Commission des communautés européennes, 2007). Le bien-être fait partie des priorités dans l'éducation des élèves européens, et ce, depuis des années. Le système éducatif français étant en constante évolution, la considération du bien-être des élèves a pris une place de plus en plus marquée dans les établissements scolaires au fil des années (Lennoir & Berger, 2007). C'est à partir de 2001 que la notion de « bien-être » s'est inscrite dans

les missions de tout le personnel de l'éducation : la santé psychologique des élèves devient tout aussi importante que leur santé physique².

Mais le bien-être, qu'est-ce que c'est ? Une enquête menée par Marianne Lenoir et Dominique Berger en 2007 a questionné plusieurs enseignants à ce sujet dans un contexte scolaire. La grande majorité des réponses données renvoyait à l'hygiène et à la santé physique des élèves. Une minorité évoquait un aspect psychologique et social en expliquant que le bien-être correspondait à « un élève qui a de bonnes relations avec ses amis » ou qui « prend bien sa place dans la classe », mais pas seulement. En effet, selon d'autres réponses, le bien-être dépendrait aussi de la disponibilité du matériel mis à la disposition des élèves dans les établissements scolaires, et de l'espace dans lequel ces élèves suivent leurs enseignements. Si l'espace est trop restreint, les élèves peuvent ressentir une sensation d'étouffement. De ce fait, il faudrait faire en sorte que les élèves aient l'espace adéquat pour travailler dans un environnement « aéré ». En ce sens, selon Noémie Baudoin et Benoît Galand (2021), la disposition de l'établissement a donc aussi un rôle à jouer. Certaines caractéristiques telles que le contexte (urbain ou rural), la taille des salles de classe ou même la « quantité de lumière naturelle » qui entre dans les classes sont à noter. Nous pouvons souligner ici que le professeur documentaliste a la possibilité de prendre en compte ces éléments afin de rendre le CDI en adéquation avec les besoins des élèves. Si, lors d'un sondage effectué au préalable, les élèves montrent un attachement pour les lieux restreints et ruraux par exemple, le professeur documentaliste peut aménager le CDI pour tenter de répondre à cette demande. Noémie Baudoin et Benoît Galand ont énoncé que ces caractéristiques physiques ont été l'objet de plusieurs recherches portant sur la santé et l'efficacité des établissements.

Toutes ces idées ont pu être regroupées en deux définitions³ du terme « bien-être » : « Sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, l'absence de soucis » et « Situation matérielle qui permet de satisfaire les besoins de l'existence ».

Des enquêtes PISA, datant de 2012, avaient montré que 11 % des élèves français cette année-là avaient peu confiance en eux, et que la majorité éprouvait un

² B.O du 25-01-01

³ Dictionnaire Le Robert
Sana Zerguit

manque de prise en compte de leur avis et opinion de la part des personnels des établissements scolaires, contrairement aux élèves d'autres pays européens (OCDE, 2013). De même, une enquête menée par Fabien Bacro et ses collaborateurs en 2017 a mis en lumière le fait qu'un certain nombre d'enfants, dont la majorité scolarisée en réseaux d'éducation prioritaire (REP), peinaient à être optimistes quant à leurs relations avec les enseignants. Dans cette mesure, une autre étude menée auprès d'élèves cette fois-ci, par Meuret et Marivain (1994), a permis de mettre en lumière l'importance du rôle des enseignants quant au bien-être des élèves. En effet, si la relation construite entre les enseignants et les élèves n'est pas confortable pour ces derniers, leur bien-être peut être lourdement affecté. Pour pallier à cela, une « amélioration relationnelle » est à mettre en place (Meuret D. & Marivain T., 1994 ; Lenoir & Berger, 2007). Par ce terme, on entend une amélioration de la qualité de la relation établie entre enseignants et élèves. Par ailleurs, Baker et collaborateurs ont remarqué en 2003 qu'un renforcement de la satisfaction scolaire des élèves était observable lorsque, lors des activités scolaires, les enseignants évaluaient les « efforts de maîtrise » des élèves plutôt que leurs performances. Cela a pour effet d'accroître la motivation des élèves et de leur montrer qu'ils sont soutenus. Si ces derniers se sentent considérés dans l'établissement, leur bien-être est impacté positivement (Coudronnière, Bacro, Guimard, & Florin, 2015). Ce point est d'autant plus important lorsque nous savons qu'à l'adolescence, le corps des élèves connaît des changements physiques et psychologiques, et ce facteur humain n'est pas pris en compte dans leur scolarité. Ce bouleversement concernant les adolescents est donc notable pour les professeurs qui enseignent en collège car c'est à cette période que les adolescents sont les plus vulnérables (Lenoir & Berger, 2007). C'est pourquoi, lors de ces études, un grand nombre d'enseignants se sont accordés à dire que le bien-être est une dimension essentielle qu'il ne faut pas laisser de côté dans les établissements scolaires, notamment grâce à des formations auprès de professionnels.

Des recherches en psychologie de l'éducation ont montré que des facteurs dans le contexte scolaire favorisaient le bien-être des adolescents. Si au départ un courant de recherche sur « l'efficacité en éducation » mettait en lumière le fait que l'efficacité des enseignants permettait un meilleur apprentissage de la part des élèves, son approfondissement a révélé l'existence d' « indicateurs non cognitifs » parmi lesquels il y avait le bien-être (Enquêtes PISA, 2012). La promotion de la santé

mentale à l'école, et du bien-être, est un objectif nécessaire, et cela a été souligné par l'Organisation Mondiale de la Santé en 2012. L'école étant ce que l'on pourrait qualifier de « deuxième maison » pour les jeunes - car ils y passent une grande majorité de leur temps -, elle est le lieu le plus adapté pour mener des interventions sur la promotion de la santé mentale.

Le bien-être est étroitement lié aux émotions et aux affects ressentis qui dépendent eux-mêmes des situations vécues par les individus. Si la situation dans laquelle se trouve un élève lui procure un sentiment de bien-être, ce même élève ressentira alors des émotions qui déclencheront un processus de motivation et d'apprentissage (Baudoin & Galand, 2021 ; Boekaert, 1993). La motivation entraîne une implication particulière de la part des élèves dans leurs activités, et cela se produit grâce au ressenti d'émotions positives dont fait partie le bien-être. Par ailleurs, le bien-être est également lié à la cognition des élèves. Des chercheurs ont mis en relation ces deux éléments grâce aux résultats d'une étude portant sur la « satisfaction de vie » mesurée par une échelle de satisfaction (Baudoin & Galand, 2021 ; Diener, Emmons, Larsen et al., 1985). Des propositions telles que « j'apprécie les activités scolaires » ou encore « j'aime être à l'école » étaient faites aux enfants, et permettaient de rendre compte *in fine* du niveau de bien-être ressenti dans l'établissement (Huebner, Laughlin, Ash *et al.*, 1998 ; Bacro, Guimard, Florin, Ferrière & Gaudonville, 2017).

Grâce à l'utilisation d'outils de mesure du bien-être - comme l'échelle unidimensionnelle BE-Scol notamment qui évalue leur satisfaction scolaire - , il a été constaté que les enfants qui ont participé à l'étude présentée juste au-dessus portaient un regard relativement négatif sur les activités proposées par les enseignants à l'école. La qualité de vie et le ressenti des élèves sont donc grandement influencés par le contexte scolaire, la relation avec les pairs, et la relation avec les enseignants (enseignements, activités proposées...) (Coudronnière, Bacro, Guimard, & Florin, 2015). De plus, des expériences anglo-saxonnes ont pu prouvé que la motivation et le bien-être des élèves pouvaient être accrus lorsque les activités de ce type étaient bien construites et bien menées.

1.3 La valorisation, un aspect du bien-être

Le sentiment de valorisation n'existe pas sans l'estime de soi. L'estime de soi correspond à une évaluation, à un jugement qu'ont les individus envers eux-mêmes et envers leurs capacités. Qu'elle soit positive ou négative, l'estime de soi impacte la vie quotidienne de tous, y compris celle des élèves. Ce jugement porté sur soi est nécessaire pour équilibrer la psychologie des individus. Si le jugement est négatif, alors l'individu va ressentir de la souffrance, il sera perturbé dans son quotidien et aura des difficultés à gérer les échecs. Au contraire, si le jugement est positif, alors l'individu ressentira du bien-être et trouvera la force et la détermination pour agir activement face aux obstacles qui pourraient lui faire face (André & Lelord, 2008).

L'estime de soi se compose selon Christophe André et François Lelord (2008) de 4 éléments : le sentiment de sécurité, le sentiment d'identité, le sentiment d'appartenance et les sentiments de compétence. Ils citent Albert Bandura (1986) qui définissait les sentiments de compétence comme un ensemble de « jugements que se forment les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour réaliser des types déterminés de performances ». Ces sentiments de compétence se distinguent de l'estime de soi car ils sont déterminés par 4 types de facteurs chez un individu : les "réussites passées », les « expériences vicariantes » qui renvoient à des modèles d'observation d'individus ayant essuyé des réussites dans un domaine donné, et la persuasion verbale (Guichard, 2007). Ce dernier facteur nous intéresse particulièrement puisqu'il renvoie à la notion de valorisation. Cette notion est importante dans la construction psychologique des individus car c'est elle qui permet de leur donner de l'importance, de les avantager et de les faire progresser. Dans le cadre scolaire, la valorisation permet d'encourager les élèves à ne pas baisser les bras face à la difficulté. Butler (1987) avait d'ailleurs prouvé que les commentaires encourageants oraux ont plus d'impact sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves que les commentaires écrits.

L'estime de soi est également liée aux buts que se sont fixés les élèves dans leur scolarité. Il existe 3 types de buts (Cosnefroy, 2004) :

- « les buts d'apprentissage » : l'école représente pour les élèves un lieu permettant d'acquérir de nouvelles compétences et d'optimiser leurs performances ;
- « Les buts de performance » : ici, l'élève a l'objectif d'être valorisé à l'école grâce à des évaluations positives quant au travail qu'il a fourni, cela lui permet d'avoir une meilleure estime de soi et donc une meilleure confiance en soi ;
- « Les buts d'évitement » : les élèves vont adopter des comportements d'évitement, défensifs, afin de réduire les échecs auxquels ils peuvent faire face, ceci dans le but de protéger leur estime de soi et leur équilibre émotionnel.

"La croyance des élèves en leur efficacité personnelle a un impact sur leurs choix, leurs comportements et leur motivation et doit donc être un point de vigilance et d'intérêt pour les enseignants. » (Bandura, 2003). En ce sens, Catherine Farizon a également confirmé qu'il existe une corrélation entre l'estime de soi et les résultats scolaires. De faibles résultats scolaires à répétition entraînent une dévalorisation des compétences chez les élèves, ce qui impacte donc considérablement leurs performances scolaires (Fiasse & Nader-Grosbois, 2016 ; Lamia, 1999). C'est pourquoi l'estime de soi et la valorisation sont étroitement liées à la motivation.

En 2003, Bandura a rappelé les 4 sources « d'efficacité personnelle » : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les « états physiologiques et émotionnels. Ces derniers sont des signaux envoyés par le corps (palpitations, moiteur, tremblements...) pouvant renvoyer à des symptômes de stress ou au contraire, à un sentiment de bien-être et de joie.

La méthode d'apprentissage qui semble être la plus adaptée dans le cadre de la valorisation des élèves est la pédagogie de projet. Cette pédagogie, comme son nom l'indique, vise à créer une production finale qui peut être socialisée, c'est-à-dire présenté tout simplement aux acteurs de l'établissement scolaire. Le fait de mettre en évidence le travail fourni par les élèves valorise ces derniers, et nous savons que la valorisation est aussi facteur de motivation (Huber, 2020).

Par ailleurs, selon Catherine Farizon (2010), le facteur principal de motivation dans les apprentissages est la valorisation des élèves. La valorisation leur permet de prendre confiance en eux et de prendre conscience de leurs capacités. Catherine Farizon s'est intéressée à des élèves de SEGPA et a affirmé qu'il fallait « abolir les frontières » qui peuvent exister entre ces élèves et ceux des autres classes, ceci dans le but d'inclure les élèves SEGPA et de leur rappeler qu'ils sont autant élèves que les autres. L'inclusion crée un sentiment d'appartenance à une communauté, et ce sentiment peut être bénéfique pour motiver les élèves à venir au collège et côtoyer autrui. Les élèves de SEGPA ont souvent tendance à se dévaloriser et à

sous-estimer leurs capacités en se comparant aux autres. C'est pourquoi il est nécessaire de les valoriser dans leur travail à travers des projets mis en lumière et montrés à tous les acteurs de l'établissement.

2 . Cadre institutionnel

2.1 La place de la culture dans l'Education Nationale

Chaque élève doit construire son propre parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) lors de sa scolarité. Celui-ci permet de valoriser les activités artistiques et culturelles que pratiquent les élèves, que ce soit à l'école ou lors de leur temps libre. De telles pratiques permettent de créer une cohésion et un partage entre les élèves eux-mêmes, mais aussi entre eux et la communauté pédagogique. Ce parcours permet également de créer des relations entre l'établissement scolaire et des partenaires extérieurs tels que les collectivités territoriales, les associations, des professionnels...

Selon la Charte de l'éducation artistique et culturelle élaborée par le Ministère de l'Education Nationale, les élèves peuvent, grâce à celle-ci, développer leurs pratiques, leur culture personnelle, mais aussi être en contact avec les acteurs de ce domaine (artistes, oeuvres, lieux...). Elle leur permet d'animer leur curiosité, de développer leur créativité, et de s'ouvrir au patrimoine. En ce sens, le 21 mai 2021 a été mis en place le Pass Culture, une aide qui permet à tous les jeunes âgés entre 15 et 18 ans d'avoir accès à des activités, des biens, et des services culturels⁴...

Le Ministère de l'Education Nationale a par ailleurs mis en place un plan, avec le Ministère de la Culture, dont le but est de valoriser l'éducation artistique et culturelle dans toutes ses formes. Pour ce faire, il est proposé de favoriser les formations et les partenariats avec les structures culturelles extérieures, de mettre en place des actions dans les zones rurales et prioritaires, ainsi que de mettre l'accent sur l'utilisation des outils numériques mis à disposition. Les formations à l'éducation artistique et culturelle sont particulièrement importantes, notamment car les futurs enseignants ont pour mission d'aider les élèves à se construire, et ce à travers les

⁴ Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>

différents parcours. De plus, dans chaque établissement scolaire se trouve un référent culture qui « anime la vie culturelle de l'établissement et a la charge des partenariats ». Ce référent est un médiateur. Son rôle est de permettre à l'établissement de s'ouvrir à l'environnement culturel extérieur en établissant un lien avec des acteurs extérieurs, et de faire le suivi des avancées culturelles et artistiques mises en place dans l'établissement⁵.

Le PEAC vise à atteindre 3 objectifs. Le premier consiste à « diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'école », en permettant des rencontres entre les élèves et les acteurs extérieurs des domaines de l'art et de la culture d'une part, et afin de leur faire découvrir de nouvelles expériences pouvant éveiller leur sensibilité à l'art, à la créativité et au patrimoine. Le deuxième objectif concerne l'articulation « des différents temps éducatifs et en tirer parti », et le troisième vise à « donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part ». Cela signifie que les activités pratiquées au sein de cette éducation artistique et culturelle doivent avoir un but : enrichir la culture de l'élève.

Afin d'accompagner les élèves dans l'accomplissement de leur PEAC, il est important pour les enseignants de s'engager dans une « démarche de projet ». Cette démarche permet de favoriser un certain nombre de compétences chez l'élève mais aussi chez les acteurs concernés par ce projet (enseignants, partenaires, élèves, parents...). Ainsi, l'autonomie, le partage, la créativité, le respect entre tous ou encore l'engagement sont des exemples de compétences développées lors de ce projet, compétences essentielles à la formation de citoyens. On parle alors de « pédagogie active » menée entre autres par les équipes éducatives (Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015).

Le PEAC s'inscrit dans les 5 domaines de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il fait également parti du « projet global de formation » des élèves, et ses compétences et connaissances s'inscrivent dans les programmes scolaires. Les enseignements artistiques apparaissent également dans les programmes scolaires. Ils sont obligatoires du CP à la 3ème, et correspondent à des spécialités dont peuvent bénéficier tous les lycéens au lycée depuis 2019. Ils sont essentiels au développement de l'art et de la culture dans le milieu scolaire. En collège par exemple, les élèves assistent à une heure d'éducation

⁵ *Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>

musicale et d'arts plastiques par semaine. Ils bénéficient également d'un cours sur l'histoire des arts qui implique la majorité des disciplines enseignées, et dont les enseignants se sont portés volontaires. Cet enseignement permet à chaque élève de développer une culture commune tout en découvrant des oeuvres d'époques et d'arts différents. Il concerne généralement les arts plastiques, l'éducation musicale, et l'histoire-géographie⁶. De plus, chaque projet d'établissement doit contenir un axe portant sur l'éducation artistique et culturel.

L'une des missions du professeur documentaliste est d'ouvrir l'établissement scolaire sur le monde extérieur, et donc culturel. Etant en charge de la gestion des ressources documentaires numériques et physiques de l'établissement scolaire, il peut proposer un grand nombre d'ouvrages au sein du CDI. Le professeur documentaliste étant un fin connaisseur de la littérature générale et jeunesse, ces ouvrages sont alors une façon d'apporter une culture littéraire aux acteurs de l'établissement et surtout aux élèves. Pour ce faire, il crée des relations avec les acteurs qui travaillent autour du livre comme les bibliothèques, les librairies et les associations. Grâce aux activités pédagogiques qu'il peut proposer, autour du livre notamment, il contribue à réduire les inégalités d'accès à la culture. L'Education Nationale a par ailleurs insisté sur l'apparition de ce type d'activités dans l'axe culturel des projets d'établissement.

Toutefois, les compétences du professeur documentaliste ne se limitent pas à la culture littéraire. En effet, il peut montrer un intérêt particulier pour les arts, les sciences et la technique. Il est ainsi capable d'organiser, en collaboration, des activités touchant à ces domaines selon les besoins des élèves et de l'établissement. Ainsi, il participe, comme indiqué dans la Circulaire de missions des professeurs documentalistes de 2017, à l'éducation « culturelle, sociale et citoyenne » des élèves, éducation essentielle pour leur construction avenir.

2 2 La place de la santé psychologique dans l'Education Nationale

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social qui ne consiste pas seulement en

⁶ Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>

une absence de maladie ou d'infirmité ». Selon l'OMS, la santé est un facteur de réussite scolaire et éducative. De ce fait, le Ministère d'Education Nationale a fait de la santé, qu'elle soit physique ou psychologique, un élément essentiel pour le bon déroulement de la scolarité des élèves. Il en découle des enjeux importants qui ont été intégrés aux programmes scolaires et aux missions de lutte contre le décrochage scolaire, le harcèlement ou encore les discriminations⁷.

Chaque élève doit accomplir un parcours durant sa scolarité : citoyen, avenir, éducation artistique et culturelle... Ici, nous allons nous intéresser au parcours éducatif de santé. Ce parcours est constitué de 3 axes : l'axe éducation, l'axe de prévention, et l'axe de protection de santé. Ce dernier axe concerne notamment le « vivre ensemble » dans les établissements scolaires. Il a pour but de favoriser un climat de confiance dans l'établissement, grâce à la mise en place d'actions pour améliorer la santé des élèves et du personnel, et par extension, leur bien-être. Pour ce faire, le Ministère de l'Education Nationale a proposé de « mener des actions visant à créer un climat favorisant les apprentissages et contribuant au mieux vivre ensemble », et d'être en relation avec les collectivités territoriales pour améliorer au mieux possible les locaux (rappelons ici que l'aspect, l'environnement physique, d'un établissement impacte le bien-être, cf : 1.2 Le bien-être à l'école : un concept qui prend de l'importance). Il préconise également de rendre accessible à tous, enseignants, élèves, et parents, des ressources sur la santé (visites médicales, aménagement de scolarité, accompagnement social...).

Par ailleurs, en 2016, les précédents Ministères de la Santé et de l'Education Nationale avaient mis en place un « Plan Bien-être et santé des jeunes ». Ce plan consistait à mettre en lumière l'importance du bien-être et de la santé dans l'éducation en les intégrant aux politiques éducatives.

Au fil des années, la santé mentale des élèves est devenue une priorité aux yeux du gouvernement. De ce fait, des collaborations entre les ministères ont vu le jour afin d'optimiser les actions autour de ce sujet. Le 26 mars 2018 a été mis en place le Plan National de Santé Publique. Le 7ème axe de ce plan, « l'école : promotrice de santé », nous intéresse particulièrement ici. Il est dit que la promotion de la santé et du bien-être des élèves permet de favoriser un climat bienveillant, de confiance, et de réussite à l'école. Ceci a deux principaux objectifs : « améliorer les

⁷ *Le suivi de la santé des élèves.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-suivi-de-la-sante-des-eleves-11912>

conditions environnementales de la scolarité et promouvoir les comportements favorables à la santé des jeunes ». Pour y parvenir, les Ministères de la Santé et de l'Education Nationale ont proposé différentes mesures à mettre en place dans les établissements scolaires. Ces mesures concernent entre autres la mise en place des « programmes de développement de la promotion de la santé » dans les établissements. Parmi ces mesures, le programme ABMA (« Aller bien pour mieux apprendre ») qui vise à développer les compétences psychosociales des élèves en y intégrant les parents et les enseignants. La création des rôles « d'ambassadeurs élèves » est aussi envisageable : il s'agit de nommer des élèves qui feront de la prévention auprès de leurs camarades sur la santé dans son entièreté. Enfin, la création de partenariats avec des structures médicales extérieures afin de construire des échanges et des liens entre des professionnels de santé, les établissements scolaires, et les familles, conformément au Plan National de santé publique du 26 mars 2018. Cette même année le Ministre de l'Education Nationale avait par ailleurs annoncé qu'il accordait « une grande importance au suivi de la santé des enfants. C'est fondamental pour un bon apprentissage des élèves ».

2.3 L'importance de la valorisation des élèves à besoins particuliers : la particularité de la Segpa

Un peu plus haut étaient mentionnées les compétences psychosociales. Ces compétences correspondent à « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (...) et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif »⁸. Elles sont utilisées lors des interactions avec autrui. Elles se regroupent en 3 catégories : les compétences sociales telles que la communication, l'empathie, ou la coopération et collaboration, les compétences cognitives (prise de décision, résolution de problèmes, auto-évaluation et pensée critique), et les compétences émotionnelles comme la régulation émotionnelle, l'attention positive et la valorisation. Le développement de ces compétences chez les élèves et les enseignants est donc une nécessité et un bienfait considérable quant à leur vie dans les établissements scolaires. Le sentiment de valorisation par exemple est vecteur de motivation et de

⁸ Du Roscoât, E. (2018, 19 février). *Le développement des compétences psychosociales*.
dgos_developpement_competences_psychosociales.pdf.
dgos_developpement_competences_psychosociales.pdf

confiance en soi. Grâce à lui, les élèves sont plus aptes à s'inclure dans les activités pédagogiques proposées par les enseignants. Ce sentiment de valorisation est d'autant plus important à développer chez les élèves à besoins particuliers.

Dans cette partie, nous nous intéresserons plus particulièrement aux élèves scolarisés en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA).

La SEGPA « accueille des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien ». Ce dispositif vise à permettre à ces élèves d'acquérir des connaissances et des compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qu'ils n'ont pas pu atteindre. Il leur permet de poursuivre leurs apprentissages du cycle de consolidation dont les lacunes pourraient être un frein aux apprentissages du collège selon la Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015. Il faut souligner que les enseignements tenus en SEGPA sont tirés des programmes d'enseignements de référence. Ces enseignements sont alors adaptés aux élèves à besoins particuliers. Ces adaptations se font à travers les supports de cours, les aménagements, le rythme des apprentissages et la différenciation pédagogique.⁹

Il est important que règne un climat de confiance et sécurisant au sein de la classe SEGPA afin de stimuler les apprentissages. Il est vrai qu'il a déjà été prouvé que ceci doit se ressentir dans toutes les classes, mais il est d'autant plus important en SEGPA. Chacun de ces élèves a des difficultés qui leur sont propres. Il est donc important que chacune d'entre elle soit prise en compte par les enseignants spécialisés afin de fournir aux élèves l'aide nécessaire à la construction de son projet professionnel et à leur scolarité.

La SEGPA doit, de plus, répondre à un certain nombre de besoins et d'attentes venant des élèves et de leurs familles. L'un d'eux concerne l'inclusion des élèves. A travers des projets communs avec les autres classes, les enseignants spécialisés contribuent à leur inclusion, ce qui favorise le développement de leurs compétences. Les équipes éducatives mettent alors tout en oeuvre afin de favoriser le bien-être des élèves scolarisés en SEGPA et notamment en les encourageant dans leur inclusion au sein de l'établissement, conformément à la Circulaire du 28

⁹ Sections d'enseignement général et professionnel adapté. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte>

octobre 2015 : participation à la vie au Centre de Documentation et d'Information (CDI), association sportive, comité d'éducation à la santé...

Dans la Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014, il a été précisé que l'école est « un lieu de vie dans lequel chaque élève doit se sentir en confiance ». L'Education Nationale a alors mis l'accent sur la notion de « bienveillance » afin de favoriser la réussite des élèves en promouvant une « école bienveillante ». Cette décision renvoie à la loi du 8 juillet 2013 dans laquelle il était expliqué qu'il fallait faire muer les modes d'évaluation vers des évaluations plus positives pour les élèves. Cela permettait ainsi d'encourager les élèves et de leur faire prendre confiance en eux ainsi qu'en leurs capacités. De plus, il a été souligné que la bienveillance favorisait « un climat scolaire apaisé ». De cette façon, chaque élève, qu'il soit en difficulté ou non, peut bénéficier d'un accueil renforcé et d'une écoute de la part des personnels éducatifs afin de leur mettre en situation sécurisante.

3 - Mise en oeuvre d'une séquence pédagogique avec les élèves de 6ème SEGPA

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Contexte | Projet pédagogique sur la culture de l'écrit dont la production finale sera exposée au CDI | |
| Cadre | Programme de français 6ème | |
| Public | Élèves de 6ème SEGPA | |
| Pré-requis | <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des éléments constitutifs d'un récit (état initial, protagonistes, péripéties, dénouement) - Capacité à coopérer - Capacité d'écoute | |
| Objectifs généraux | <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une histoire en respectant une consigne donnée (notamment en incluant un élément imposé) - Développer sa compréhension écrite et orale à travers une production - Développer son autonomie | |
| Production finale | - Histoire et boîtes d'illustration qui seront exposées au CDI | |
| Organisation | - Nombre de séances | - 3 (2x 55min) |
| | - Intervenants de l'EPL | - Stagiaire professeure documentaliste et professeurs spécialisée de français |
| | - Documents administratifs | - |
| | - Matériel | <ul style="list-style-type: none"> - Paperboard - Questionnaire - Tableau - Matériel créatif : boîtes à chaussures, feuilles, colle... |
| | - Lieux | - Salle de français et CDI |
| Evaluation | - Sommative | |

- **Démarche :**

Afin de mener à bien le projet expliqué ci-dessous, je me suis rapprochée de Madame B, la professeure de français de la classe de 6ème SEGPA (6ème S). Je lui ai présenté mes idées en lui expliquant que je voulais créer un projet avec sa classe de 6ème en entrant par le français et la culture littéraire, notamment parce que l'écriture et le développement de l'imagination font partie des compétences à développer chez les élèves dans cette discipline. De plus, je souhaitais que les élèves fassent apparaître un monstre - pensant au départ que le chapitre avait déjà été abordé - dans leur récit afin de lier ce projet à la thématique du programme scolaire des classes de 6ème : « Le monstre, aux limites de l'humain ». Les principaux objectifs de ce projet étaient donc d'apprendre aux élèves à créer un récit et respecter une consigne donnée dans ce type de travail (« faire apparaître un monstre »), tout en coopérant avec leurs paires. Quant à mon objectif personnel, il s'agissait de valoriser ces élèves et leur travail à travers ce projet.

Madame B m'a annoncé que la thématique du monstre n'avait pas encore été abordée avec la classe, mais que ce projet serait pour elle un tremplin vers cette notion du programme qu'elle comptait enseigner à ses élèves. Elle m'a ainsi aidée à adapter mon projet au niveau de la classe (niveau CE1/CE2) en m'expliquant ce qu'ils avaient étudié jusque-là.

Le projet s'inscrivait parfaitement dans les domaines 2 et 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture : « des méthodes et outils pour apprendre » et « la formation de la personne et du citoyen ».

Nous estimions que les élèves avaient réussi leur travail s'ils parvenaient à coopérer entre eux, à créer une histoire de toute pièce et une illustration de celle-ci. Cela nous permettait également d'évaluer leurs capacités de compréhension écrite et orale.

- **Mise en place :**

Ce projet s'est déroulé en 3 séances de 2 heures, chaque lundi de 8h05 à 10h00. La professeure de français de la 6ème S et moi-même avons en responsabilité l'ensemble de la classe, 15 élèves.

Les séances se sont toutes déroulées dans la salle de classe de Madame B, le CDI accueillant un grand nombre d'élèves lors des permanences, il était impossible de s'y installer pour y tenir un cours.

- **Déroulement de la séance 1 :**

| | |
|--|--|
| <p>Titre : Valorisation des élèves de segpa à travers un projet culturel</p> | <p>Domaine : 2, 3</p> |
| <p>Objectifs spécifiques : coopérer, participer, créer un récit, respecter une consigne donnée (« faire apparaître un monstre »)</p> | <p>Référentiel / Programme Collège : PEAC, programme de français, mission 3 circulaire 2017</p> |
| <p>Organisation 1-Dans la classe, Organisation collective et frontale Réponses individuelles attendues 2-Déplacement jusqu'au CDI 3-Présentation de l'exposition 4 - <i>(indiquer le type de dispositif –ind-coll-dyades-groupe- et le temps)</i></p> | <p>Déroulement (séance de 2 heures) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Première heure</u> : Mise en contexte : explication de la séance (aujourd'hui : répondre au questionnaire dans un premier temps, visiter l'exposition du CDI, puis retourner en classe pour créer une histoire tous ensemble → prévenir que l'objectif des séances = créer une histoire illustrée qui sera exposée au CDI) (5min) Répondre au questionnaire (10min) 2) Demander le calme pour aller au CDI puis descendre 3) Au CDI, Présenter l'exposition puis laisser les élèves la découvrir (15min) Rappeler les élèves et remonter en classe (5min) Questionner les élèves : de quoi parlait l'exposition ? climat, pollution, réchauffement climatique... (5min) Annoncer qu'ils vont créer un récit court, d'invention, tous ensemble sur le thème de l'expo (consigne, écrite au tableau : « trouvez des idées pour créer une petite histoire avec des personnages, un monde, un monstre ») <p>Critères : un commencement, un ou plusieurs personnages, un monstre, un rebondissement, un dénouement, une fin et une morale L'histoire doit être fluide, bien construite (par étape), bien écrite (attention au vocabulaire employé), et compréhensible Introduire l'idée du monstre (« qu'est-ce qui pourrait apparaître dans notre histoire ? Quelque chose qui perturbe le déroulement de l'histoire », guider leurs réponses vers le monstre) Demander de donner des idées pour le récit (lieu, époque, personnage, ce qui peut se passer :</p> |

Eléments de différenciation: travail en binôme, tutorat aide de l'un vis-à-vis de l'autre. Pour les élève petit lecteur ou non lecteur et non scripteur prévoir dictée à l'adulte

Cette séance se délimitait en 3 temps : remplir un questionnaire, visiter une exposition au CDI, puis commencer à réfléchir à des idées pour créer une histoire.

Je suis allée chercher les élèves dans la cours de récréation avec Madame B. Nous sommes montés en classe et Madame B m'a présentée et a expliqué rapidement aux élèves la raison de ma présence. Pour ne pas donner trop d'informations aux élèves et risquer de les perdre, j'ai préféré leur annoncer les différents temps de cette séance progressivement.

Pour commencer, je leur ai distribué un questionnaire portant sur leur ressenti au collège (Annexe 1), en leur disant simplement que leurs réponses allaient m'aider pour mes études. Nous sommes ensuite descendus au CDI et les élèves ont pu découvrir une exposition portant sur le thème du développement durable (Annexe 2). J'ai pris l'initiative de séparer les élèves en 2 groupes pour visiter cette exposition, un avec Madame B et l'autre avec moi.

Une fois retournés en classe, j'ai demandé aux élèves de me rappeler le sujet de l'exposition. Je leur ai ensuite annoncé que le but de cette visite était le suivant : créer un récit commun portant sur le thème de la pollution et du développement durable qui sera illustré et exposé au CDI.

Après avoir rappelé les éléments de constitution d'un récit, les élèves nous ont énoncé des idées de personnages et de lieux où se déroulerait cette histoire que nous avons noté au tableau.

• Remarques et adaptations séance 1 :

J'avais gardé à l'esprit que les élèves de cette classe avaient un niveau scolaire de CM1/CM2. J'ai donc tenté d'adapter mon travail et je l'ai même présenté à une professeure des écoles afin d'avoir un avis professionnel avant sa mise en place. En effectuant cette première séance, je me suis rendue compte que les temps que j'avais prévus ne correspondraient pas, et que le contenu était assez dense. Cette classe présente une très grande hétérogénéité. Certains élèves ont de grandes difficultés pour écrire et lire, voire n'arrivent presque pas à mettre en pratique ces compétences, tandis que d'autres les maîtrisent. L'ensemble de ces élèves à un niveau scolaire de cycle 2, j'ai donc dû adapter certaines choses sur le moment

comme les consignes ou la vitesse à laquelle j'avancais par exemple. De plus, j'ai pu me rendre compte que mes explications étaient parfois difficiles à comprendre pour les élèves. Madame B ayant l'habitude, j'ai pu calquer mon comportement et ma vitesse sur elle afin de trouver le rythme adéquat pour les élèves.

A la fin de cette séance, nous n'avons effectué que la moitié de ce que j'avais prévu. Cela ne m'a pas posé de problème particulier, j'ai pu apprendre à travailler avec ce type d'élèves à besoins particuliers. Lors de mon master 1 j'ai eu l'opportunité de faire des séances avec des élèves du dispositif ULIS et d'observer des enseignements faits à des élèves allophones.

Du côté des élèves, j'ai été agréablement surprise de voir leur investissement dans ce que je leur ai proposé. Ils ont été très intéressés par l'exposition, et on apprécié ma présence.

• **Déroulement de la séance 2 :**

| | | |
|---|--|--|
| Titre : Valorisation des élèves de segpa à travers un projet culturel | | Domaine : 2, 3 |
| Objectifs spécifiques : coopérer, participer, illustrer un texte écrit, respecter une consigne donnée | | Référentiel / Programme Collège : PEAC, programme de français mission 3 circulaire |
| Organisation : <i>(indiquer le type de dispositif –ind-coll-dyades-groupe- et le temps)</i> | Déroulement (séance de 55min) : 1) Rappel de la séance précédente (5min) 2) · Lecture de l'histoire (5 min) Création de boîtes d'illustration de l'histoire (chaque binôme constitué à la séance précédente décore sa boîte selon l'élément de l'histoire choisi) (40 min) Bilan du projet avec les élèves et répondre au deuxième questionnaire (ce qu'ils en ont pensé, | |
| Eléments de différenciation : travail en binôme, tutorat aide de l'un vis-à-vis de l'autre | | |

Matériel : Tableau veleda pour écrire les consignes, tableau papier pour le brainstorming,
cahier
ou feuilles pour les élèves lecteurs/scripteurs (il y noteront les éléments essentiels de l'histoire)

Cette séance de 2 heures également était dédiée à la construction et à la rédaction de plusieurs histoires. Avant de la commencer, j'ai annoncé à Madame B que j'avais apporté une modification au projet initial suite aux observations que j'avais pu faire lors de la séance 1. Au lieu de créer un seul récit commun à toute la classe, je préférais que les élèves en créent 4 petits, un par groupe de 3 ou 4.

Les élèves ont par la suite effectué un rapide rappel de la séance précédente, puis Madame B et moi leur avons annoncé le programme du jour. Nous leur avons rappelé que la séance qui suivait serait consacrée à l'illustration de leurs histoires afin de tout exposer au CDI. Madame B, étant professeure de français, a rappelé avec ses élèves les différents éléments que nous trouvons dans une histoire : un état initial, des personnages, un rebondissement, des péripéties, un dénouement. Elle a ensuite pris l'initiative de former elle-même les groupes, puis les élèves se sont mis au travail. Nous avons laissé à disposition des élèves la liste des éléments nécessaires à un récit, ainsi que la trace écrite commune de la séance 1 au besoin (Annexe 3).

Chaque groupe avait terminé (ou presque) de créer son histoire à la fin des deux heures (Annexe 4).

• Remarques et adaptations séance 2 :

Au départ, lorsque j'ai élaboré mon projet, j'avais prévu de créer une histoire commune à toute la classe, en faisant une « dictée à l'adulte » : je souhaitais que les élèves me dictent leurs idées afin que je les tape à l'ordinateur pour construire un récit d'une vingtaine de lignes. Finalement, après la première séance, j'ai modifié cette modalité de travail. A la place, j'ai trouvé plus pertinent et surtout plus agréable pour les élèves de leur faire créer leurs propres histoires, par groupe. Ainsi, ils ont été libres de choisir chaque élément, sans risquer de ressentir une frustration du fait de ne pas pouvoir inscrire leurs idées individuelles dans le récit.

J'ai été surprise de voir l'engouement des élèves lorsqu'ils se sont mis au travail. Il a fallu les aider à trouver quelques idées pour démarrer leurs histoires, mais

une fois la base établie, ils se sont consacrés à la rédaction, et ce pendant plus d'une heure, sans réclamer de pause. Je faisais le tour des groupes pour observer leur avancée et les aider si besoin, et j'ai pu constater que la plupart a su faire preuve de beaucoup d'imagination. Il y a même un groupe de 4 élèves qui débattait très souvent parce qu'ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord sur la progression de l'histoire.

Une chose m'a cependant interpellée lors de cette séance. Les élèves étaient très nombreux à solliciter pour avoir mon approbation quant à ce qu'ils voulaient faire apparaître dans leur récit : un requin, une sorcière, le nom d'un personnage... Je leur répétais qu'ils pouvaient rédiger ce qu'ils voulaient, tant que ceci était respectable, mais ils continuaient. Je me suis alors demandée si cela n'était pas dû à un manque de confiance en leurs capacités, ou à un manque de pratique de récit d'invention. Je les encourageais donc et n'hésitais pas à complimenter leur travail et leurs idées. A la fin de la séance, j'ai pu échanger avec Madame B. Elle était fière de ses élèves qui avaient réussi à rédiger seuls plus d'une page d'écriture.

- **Déroulement de la séance 3 :**

Pour cette dernière séance de 2 heures, les élèves avaient pour consigne d'illustrer leurs histoires. Ils avaient toute sorte de matériel à leur disposition : boîtes à chaussures de différentes tailles, sable, feuille colorées, cotons pistolet à colle... Ils se sont tous mis activement au travail et ont pu s'organiser seuls, sans notre aide. Cela leur a permis de faire preuve d'autonomie et d'initiative. À la fin, un porte-parole de chaque groupe s'est porté volontaire afin de lire leur histoire devant toute la classe et présenter leur boîte d'illustration.

- **Remarques et adaptations séance 3 :**

Lorsque j'ai relu les histoires des élèves, je me suis aperçue que la moitié des groupes n'y avait pas fait apparaître de monstre. Cette même moitié avait rencontré quelques difficultés lors de la rédaction de leurs histoires. Nous nous sommes donc concentrés sur l'aspect rédactionnel de l'histoire : le sous-objectif pour ces deux groupes était simplement de parvenir à créer un récit d'imagination en y faisant apparaître les différents éléments constituant un récit.

Lors de cette séance, un groupe en particulier était très dissipé. De fait, il a fallu les rappeler à l'ordre plusieurs fois afin que leur travail avance correctement. Un autre groupe n'a pas eu le temps de terminer sa boîte, les élèves ont alors demandé à la continuer un autre jour en cours d'art plastique. Une autre problématique qu'il a fallu

Sana Zerguit

pallier était l'absentéisme des élèves. Seuls 4 élèves étaient constamment présents lors de chaque séance.

- **Déroulement de la séance 4 :**

Cette séance d'une heure n'était pas prévue. Madame B avait prévu une petite séance supplémentaire dans le cas où le projet n'aurait pas pu être terminé en 6 heures. Lors de cette séance finale, les élèves ont présenté leurs boîtes et leurs histoires devant toute la classe. Ils ont expliqué leurs choix d'illustration et ont répondu aux questions de leurs camarades. Ensuite, ils ont répondu au questionnaire fourni lors de la première séance du projet, puis nous sommes descendus placer les boîtes et les histoires dans le CDI (Annexe 5).

- **Remarques et adaptations séance 4 :**

Je n'avais pas anticipé le fait de devoir effectuer une quatrième séance supplémentaire. Il est vrai que lorsque nous travaillons avec des élèves de SEGPA, il faut doubler le temps prévu pour répondre à une consigne, mais je ne pensais pas qu'une septième séance serait réellement nécessaire. Finalement, grâce à cette séance, j'ai pu terminer correctement ce projet.

4 - Questionnaires et résultats

4.1 Elaboration des questionnaires

J'ai transmis deux questionnaires aux élèves. Le premier était à destination des élèves de 6ème SEGPA (15) et le second à 20 élèves sans besoin éducatif particulier avéré, avant et après projet. Une consigne apparaissait sur les deux, ainsi que la phrase « Les réponses doivent venir de toi uniquement, personne d'autre ne les verra. ». Il me semblait important de le préciser aux élèves afin de les mettre en confiance et qu'ils y répondent sans crainte de façon personnelle.

• Questionnaire 1 (Annexe 1) :

Le questionnaire 1, destiné aux élèves de SEGPA, avait pour but de sonder le ressenti de ces élèves dans l'établissement : s'y sentent-ils bien ? Est-ce qu'ils s'y sentent inclus ? Est-ce qu'ils aimeraient que certaines choses changent ? ... Les élèves y ont répondu deux fois chacun. Le deuxième sondage, après projet, devait montrer une évolution des réponses, l'hypothèse principale de cette étude étant la suivante : les élèves de SEGPA se sentent plus valorisés et plus inclus dans le collège après avoir participé à un projet culturel.

Pour créer ce questionnaire, je me suis inspirée des formulations d'une échelle élaborée par une étudiante en master MEEF Anglais à Nantes pour son mémoire de fin d'études en 2019 (Annexe 6). Son sujet portait sur « la motivation et l'estime de soi chez les élèves de SEGPA en classe de 4ème et de 3ème ».

N'ayant pas eu la possibilité d'interviewer les élèves afin de créer mon questionnaire comme le préconisent les méthodes de recherches empiriques, j'ai élaboré chaque proposition seule. Compte tenu du niveau des élèves, la formulation des questions a été simplifiée et rendue le plus compréhensible pour les élèves. Il en était de même pour les réponses : entourer si les propositions étaient vraies ou fausses semblait plus facile à demander et à expliquer aux élèves, plutôt que leur demander de se situer sur une échelle allant de 1 à 5. Une fois le questionnaire terminé, j'ai sollicité l'avis d'une étudiante en master 2 de psychologie afin d'avoir un avis plus avisé dessus. Mon appréhension était d'avoir formulé des phrases pouvant blesser les élèves ou les mettre dans une position inconfortable.

• Questionnaire 2 (Annexe 7) :

Le questionnaire 2, lui, s'adressait à des élèves hors classe de SEGPA. Le but ici était de récolter les pensées et les connaissances qu'ils avaient sur les classes et les élèves SEGPA, et sur leur travail. Le choix des élèves s'est porté sur ceux venant très souvent au CDI afin de faciliter la comparaison des résultats avant et après avoir vu l'exposition du travail de la 6ème SEGPA. Ici aussi, il était attendu que les réponses du deuxième passage de ce questionnaire évoluent.

Grâce à mon parcours en psychologie, j'ai appris à interviewer un sujet avant tout sondage. Ses réponses servaient à créer un certain nombre de questions qui

constitueraient le questionnaire final de l'enquête. Or, étant considérée comme une enseignante par les élèves, je me doutais que ceux-ci n'oseraient pas me donner de réponses personnelles. Je pensais qu'ils essaieraient surtout de répondre quelque chose qui, pour eux, serait acceptable d'entendre, mais qui ne refléterait pas leur réel avis. De plus, il était très difficile de créer des propositions ciblées comme pour le questionnaire 1 avec un regard adulte. C'est pour cette raison que ce questionnaire contient des questions rédactionnelles.

4.2 Sondage 1 : avant projet

• Questionnaire 1 :

Voici les 19 propositions du questionnaire 1, ainsi que le nombre de réponses pour chacune d'entre elles lors du premier sondage. Il était prévu au départ que 20 propositions soient présentées, mais en raison d'une erreur d'inattention, la question 2 est manquante :

| | | | |
|---|--|----|----|
| 1 | • Je trouve qu'on s'intéresse beaucoup à moi dans le collège | 1 | 0 |
| | | 6 | 8 |
| 3 | • J'aimerais qu'on s'intéresse plus à moi dans le collège | 1 | 0 |
| | | 9 | 6 |
| 4 | • Je préfère travailler seul.e quand je suis au collège | 1 | 0 |
| | | 7 | 8 |
| 5 | • Je préfère travailler en groupe quand je suis au collège | 1 | 0 |
| | | 10 | 5 |
| 6 | • Quand mes professeurs me donnent un travail à faire, je suis content.e de ce que je leur rends | 1 | 0 |
| | | 10 | 4 |
| 7 | • J'aime quand mon travail est montré à mes camarades | 1 | 0 |
| | | 7 | 8 |
| 8 | • J'aimerais que mon travail soit montré plus souvent à mes camarades | 1 | 0 |
| | | 4 | 11 |

| | | | |
|----|--|----|----|
| 9 | • J'aime passer du temps avec mes camarades des autres classes | 1 | 0 |
| | | 10 | 5 |
| 10 | • J'aimerais passer plus de temps avec mes camarades des autres classes | 1 | 0 |
| | | 10 | 5 |
| 11 | • Je suis souvent fier.e/satisfait.e de moi et de mon travail | 1 | 0 |
| | | 11 | 3 |
| 12 | • Des fois, je doute de mes capacités quand je dois faire un exercice | 1 | 0 |
| | | 11 | 4 |
| 13 | • Je me sens bien dans le collège | 1 | 0 |
| | | 8 | 5 |
| 14 | • Je me sens bien dans la classe | 1 | 0 |
| | | 11 | 2 |
| 15 | • J'aime faire des activités artistiques et culturelles avec ma classe et mes professeurs | 1 | 0 |
| | | 13 | 2 |
| 16 | • J'aimerais faire plus d'activités artistiques et culturelles avec ma classe et mes professeurs | 1 | 0 |
| | | 10 | 5 |
| 17 | • Quand mon travail est montré à mes professeurs, je suis content.e/je suis fière de moi | 1 | 0 |
| | | 10 | 5 |
| 18 | • Quand mon travail est montré à mes camarades des autres classes, je suis content.e/je suis fière de moi. | 1 | 0 |
| | | 5 | 9 |
| 19 | • Des fois, j'ai peur de ce que peuvent penser mes camarades quand ils me voient ou qu'ils me parlent | 1 | 0 |
| | | 3 | 11 |
| 20 | • Je me sens bien quand je suis avec les élèves des autres classes | 1 | 0 |
| | | 6 | 7 |

• **Questionnaire 2 :**

Voici les 4 questions rédactionnelles de ce questionnaire ainsi que les résultats récoltés :

Question 1 : Est-ce que tu as déjà entendu parler de la classe SEGPA ?

| | |
|-----|----|
| Oui | 17 |
| Non | 3 |

La quasi-totalité des élèves interrogés ont entendu parler de la classe SEGPA.

Question 2 : Est-ce que tu peux définir cette classe avec tes propres mots ?

Pour la question 2, les données seront regroupées selon 4 types de réponses distinctes : « c'est une classe adaptée pour les élèves qui ont des difficultés », « c'est une classe pour élèves qui ne veulent pas travailler », « leur travail est plus facile/ c'est une classe de maternelle », « sans réponse ». Les élèves ayant pour la plupart répondu la même chose en utilisant souvent les mêmes termes.

| | |
|---|----|
| « Classe adaptée pour élèves en difficultés » | 11 |
| « Classe pour élèves qui ne veulent pas travailler » | 1 |
| « Leur travail est plus facile/c'est une classe de maternelle » | 3 |
| Sans réponse/ne sait pas | 5 |

Ici, nous observons que sur les 20 élèves interrogés, 11 élèves ont dit que la classe SEGPA était destinée aux élèves ayant des difficultés scolaires. Certains ont même précisé que les enseignements qui s'y déroulaient étaient adaptés pour ces élèves. L'autre partie des interrogés quant à elle montre qu'ils ignorent ce qu'est cette classe, où alors montrent une image assez réductrice du niveau des élèves qui s'y trouvent.

Question 3 : Est-ce que tu connais un.e ou plusieurs élèves de Segpa ? Si oui, comment l'as-tu connu.e ?

| | |
|-----|----|
| Oui | 8 |
| Non | 12 |

La majorité des élèves ne connaissent pas d'élèves de classe SEGPA. Les 8 ayant répondu « oui » étaient scolarisés en école élémentaire avec ces élèves, mais aucun n'a précisé s'ils se côtoyaient toujours au collège.

Question 4 : As-tu déjà vu un travail effectué par un élève d'une classe Segpa affiché dans le collège ?

| | |
|-----|----|
| Oui | 9 |
| Non | 11 |

La majorité des interrogés n'ont jamais vu aucun travail effectué par des élèves de SEGPA dans le collège. Ceux ayant pu observer leur travail ont ajouté que ce qu'ils avaient vu était très « beau ».

Ces premiers résultats montrent une connaissance plus ou moins répandue de la SEGPA de la part des autres élèves. J'ai toutefois pu constater que les élèves n'ayant pas une grande connaissance de cet enseignement adapté étaient généralement plus âgés - des 3èmes.

4.3 Sondage 2 : après projet

J'ai effectué un deuxième sondage auprès des mêmes élèves interrogés lors du premier. Cela m'a permis d'observer une évolution éventuelle des réponses après le projet. Ainsi, 15 élèves de SEGPA et 20 élèves sans besoin éducative particuliers avérés y ont répondu de façon anonyme et sur la base du volontariat.

4.3.1 Questionnaire 1 (6ème)

Deux modifications ont été apportées dans ce questionnaire. La première concerne la question 2, comme expliqué plus haut, cette question a été omise involontairement. Ayant remarqué que son absence avait perturbé les élèves de la 6ème, j'ai choisi de re-numéroter les questions convenablement. La deuxième modification apportée concerne les dernières questions : 6 questions portant sur la séquence pédagogique en elle-même ont été ajoutées afin de récolter les avis des élèves sur ce projet.

• Résultats :

| | | | | |
|---|--|----|---|-----|
| 1 | • Je trouve qu'on s'intéresse beaucoup à moi dans le collège | 1 | 0 | NSP |
| | | 6 | 6 | 2 |
| 2 | • J'aimerais qu'on s'intéresse plus à moi dans le collège | 1 | 0 | NSP |
| | | 4 | 8 | 2 |
| 3 | • Je préfère travailler seul.e quand je suis au collège | 1 | 0 | NSP |
| | | 6 | 7 | 1 |
| 4 | • Je préfère travailler en groupe quand je suis au collège | 1 | 0 | NSP |
| | | 8 | 5 | 1 |
| 5 | • Quand mes professeurs me donnent un travail à faire, je suis content.e de ce que je leur rends | 1 | 0 | NSP |
| | | 5 | 3 | 6 |
| 6 | • J'aime quand mon travail est montré à mes camarades | 1 | 0 | NSP |
| | | 6 | 7 | 1 |
| 7 | • J'aimerais que mon travail soit montré plus souvent à mes camarades | 1 | 0 | NSP |
| | | 5 | 8 | 1 |
| 8 | • J'aime passer du temps avec mes camarades des autres classes | 1 | 0 | NSP |
| | | 12 | 2 | 0 |
| 9 | • J'aimerais passer plus de temps avec mes camarades des autres classes | 1 | 0 | NSP |

| | | | | |
|----|--|----|---|-----|
| | | 12 | 2 | 0 |
| 10 | • Je suis souvent fier.e/satisfait.e de moi et de mon travail | 1 | 0 | NSP |
| | | 8 | 2 | 4 |
| 11 | • Des fois, je doute de mes capacités quand je dois faire un exercice | 1 | 0 | NSP |
| | | 7 | 3 | 4 |
| 12 | • Je me sens bien dans le collège | 1 | 0 | NSP |
| | | 8 | 2 | 4 |
| 13 | • Je me sens bien dans la classe | 1 | 0 | NSP |
| | | 8 | 1 | 5 |
| 14 | • J'aime faire des activités artistiques et culturelles avec ma classe et mes professeurs | 1 | 0 | NSP |
| | | 11 | 3 | 0 |
| 15 | • J'aimerais faire plus d'activités artistiques et culturelles avec ma classe et mes professeurs | 1 | 0 | NSP |
| | | 10 | 3 | 1 |
| 16 | • Quand mon travail est montré à mes professeurs, je suis content.e/je suis fière de moi | 1 | 0 | NSP |
| | | 6 | 4 | 4 |
| 17 | • Quand mon travail est montré à mes camarades des autres classes, je suis content.e/je suis fière de moi. | 1 | 0 | NSP |
| | | 4 | 8 | 2 |
| 18 | • Des fois, j'ai peur de ce que peuvent penser mes camarades quand ils me voient ou qu'ils me parlent | 1 | 0 | NSP |
| | | 7 | 6 | 1 |
| 19 | • Je me sens bien quand je suis avec les élèves des autres classes | 1 | 0 | NSP |
| | | 5 | 3 | 6 |
| 20 | • J'ai aimé découvrir l'exposition sur l'écologie au CDI | 1 | 0 | NSP |
| | | 9 | 2 | 3 |
| 21 | • J'aimerais découvrir plus d'expositions comme celle-ci | 1 | 0 | NSP |
| | | 8 | 3 | 3 |
| 22 | • J'ai aimé créer une histoire de toute pièce | 1 | 0 | NSP |

| | | | | |
|----|---|----|-----|-----|
| | | 10 | 2 | 2 |
| 23 | • J'ai aimé créer des boîtes à conte | 1 | 0 | NSP |
| | | 10 | 2 | 2 |
| 24 | • J'ai aimé que mon travail soit exposé au CDI | 1 | FAU | NSP |
| | | 6 | 6 | 2 |
| 25 | • J'aimerais faire plus de projets de ce type avec mes camarades et mes professeurs | 1 | 0 | NSP |
| | | 10 | 3 | 1 |

4.3.2 Comparaison et analyse des résultats

Figure 1 : Graphique comparatif du nombre de réponses « vrai » en fonction des questions posées lors des sondage 1 (avant projet) et 2 (après projet).

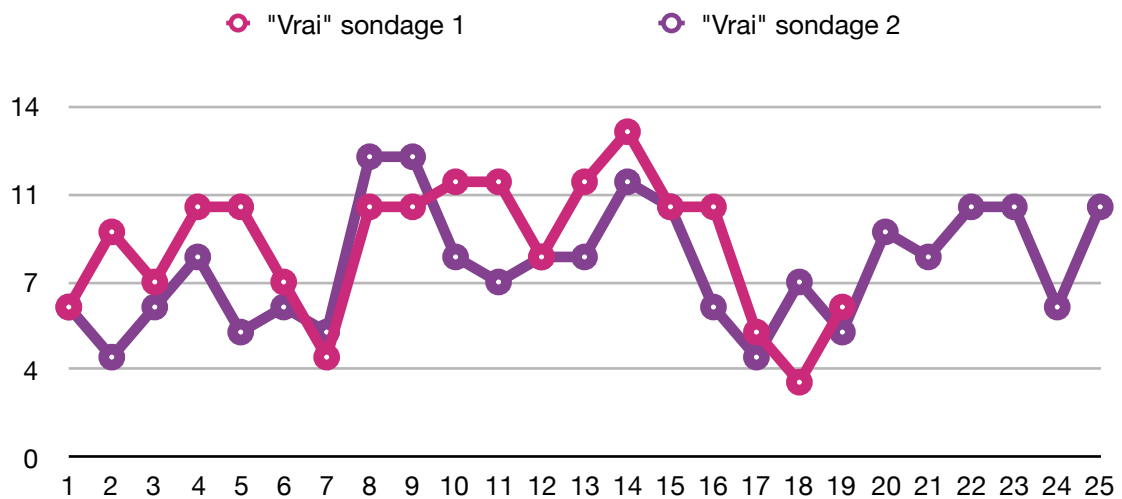
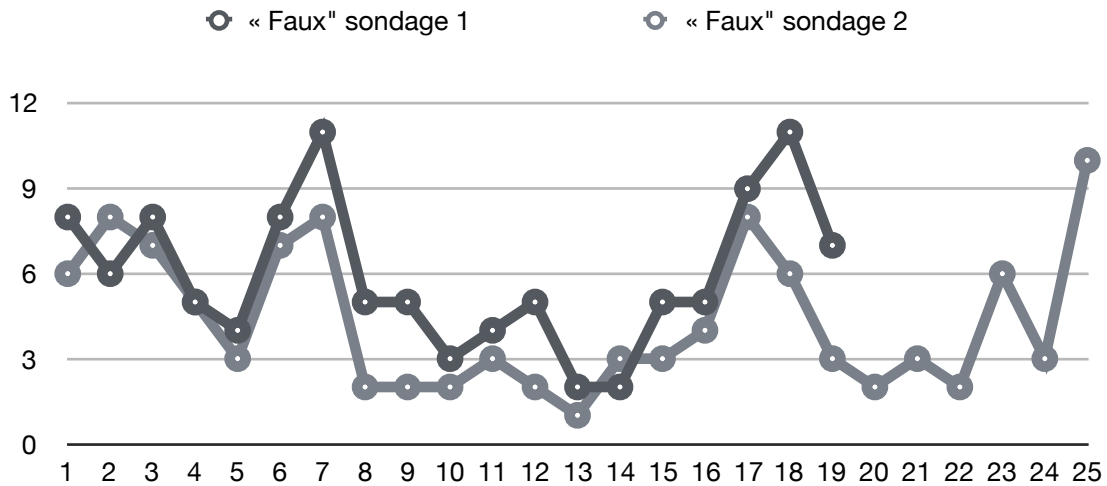


Figure 2 : Graphique comparatif du nombre de réponses « faux » en fonction des questions posées lors des sondage 1 (avant projet) et 2 (après projet)



Les deux figures ci-dessus nous permettent d'avoir une vue globale sur les résultats récoltés grâce au questionnaire 1 destiné aux élèves de 6ème SEGPA. Nous pouvons observer que pour les deux types de réponses, la différence de données avant et après projet est très faible. Celles montrant un fort changement de réponses concernent essentiellement les questions 2, 5, 11 et 18 :

- « J'aimerais qu'on s'intéresse plus à moi dans le collège » (2) ;
- « Quand mes professeurs me donnent un travail à faire, je suis content.e de ce que je leur rends » (5) ;
- « Des fois, je doute de mes capacités quand je dois faire un exercice » (11) ;
- « Des fois, j'ai peur de ce que peuvent penser mes camarades quand ils me voient ou qu'ils me parlent » (18).

Nous constatons pour la question 2 que 9 élèves sur 15 ont répondu « vrai » lors du premier sondage, contre 6 ayant répondu faux. Lors du deuxième sondage, le taux de « vrai » a connu une nette diminution : 4 élèves ont répondu « vrai », tandis que 8 ont répondu faux. Cela pourrait peut-être signifier que les élèves ne souhaitent pas que les enseignants et/ou les élèves leur portent une attention particulière dans l'établissement. Il est possible que les élèves de la classe de 6ème SEGPA aient adopté un certain confort et des habitudes dans l'établissement depuis le début de l'année, et qu'ils ne souhaitent pas que cela soit perturbé par une mise en visibilité accrue de leur classe.

Lors du premier sondage, le nombre de « vrai » répondu par les élèves aux questions 5 et 11 s'élève respectivement à 10 et 11. Ces réponses ont nettement changé lors du second sondage en diminuant jusqu'à 5 et 7. Dans cette lancée, les réponses à la question 18 ont elles aussi connu une forte variation, passant ainsi de 3 réponses « vrai » au sondage 1 à 7 au sondage 2. Ces 3 questions renvoient principalement à la notion d'estime de soi des élèves. Nous constatons ainsi que, selon les données, la majorité des élèves interrogés n'est pas satisfaite du travail qu'elle fournit, mais ne doute pas pour autant de ses capacités une fois qu'elle a conscience de ce qu'elle peut faire (le projet ici).

Enfin, les réponses à la question 18 ont connu une diminution de réponses « faux ». Lors du premier sondage, 11 élèves ont répondu ne pas craindre les pensées de leurs camarades les concernant tandis que 6 ont maintenu cette réponse au deuxième sondage. Nous pouvons interpréter ce résultat de la manière suivante : le fait d'avoir exposé au CDI un travail qu'ils ont eux-mêmes effectué a pu impacter leur confiance en eux. Il est possible que montrer leurs œuvres soit devenu un facteur de stress causant une baisse de confiance en eux.

L'hypothèse d'origine de ce travail était la suivante : les élèves de SEGPA se sentent plus valorisés et plus inclus dans le collège après avoir participé à un projet culturel. Au vu des deux graphiques, il semblerait que la mise en place d'un projet culturel n'ait pas de réel impact sur le ressenti des élèves de 6ème SEGPA. Au contraire, il est possible que rendre leur travail visible par tous soit facteur de baisse de confiance en soi. Cependant, nous pouvons noter que ces élèves montrent tout de même un intérêt certain pour ce type d'activités, et pour la découverte de nouveaux domaines d'études et d'intérêts.

4.3.3 Questionnaire 2

Le questionnaire 2 n'a pas été modifié. Les mêmes élèves ayant répondu au premier sondage étaient interrogés, dans la mesure du possible. Le but ici était de comparer les réponses entre les deux passations, en particulier les réponses aux questions 2 (« Est-ce que tu peux définir cette classe avec tes propres mots ? ») et 4 (« As-tu déjà vu un travail effectué par un élève d'une classe SEGPA affiché dans le collège ? »). Malheureusement, je n'ai pas été en capacité d'interroger les 20 élèves

Sana Zerguit

précédemment sondés. De ce fait, les résultats de ce questionnaire risquent d'être biaisés par le manque de réponses (15 élèves ont pu répondre, certains ayant refusé ou n'ayant pas eu le temps).

• **Résultats :**

Question 1 : Est-ce que tu as déjà entendu parler de la classe SEGPA ?

Les 13 élèves interrogés ont répondu oui.

Question 2 : Est-ce que tu peux définir cette classe avec tes propres mots ?

| | |
|---|----|
| « C'est une classe pour élèves en difficultés scolaires » | 13 |
| « Leur travail est différent, ils font plus de choses manuelles » | 1 |
| « C'est une classe un peu turbulente mais aussi discrète » | 1 |

Question 3 : Est-ce que tu connais un.e ou plusieurs élèves de Segpa ? Si oui, comment l'as-tu connu.e ?

| | |
|-----|----|
| Oui | 11 |
| Non | 4 |

Question 4 : As-tu déjà vu un travail effectué par un élève d'une classe Segpa affiché dans le collège ?

Les 15 élèves interrogés ont répondu qu'ils ont pu observer un travail effectué par des élèves de SEGPA au CDI, en mentionnant qu'il s'agissait des histoires et des boîtes d'illustration créées lors du projet.

4.3.4 Comparaison et analyse des résultats

Nous notons une distinction très forte entre les réponses du premier sondage et celles du second concernant les questions 2 et 4. Nous n'analyserons que les réponses à ces deux questions car ce sont les plus pertinentes et les plus révélatrices d'un changement de vision vis à vis des élèves de SEGPA. En effet, bien que les verbatims retenues pour la question 2 - « Est-ce que tu peux définir cette classe avec tes propres mots ? » - du sondage 1 renvoyaient majoritairement à « une classe adaptée pour élèves en difficultés », certains élèves n'avaient manifesté aucune réponse, ou alors des réponses assez tranchées (« leur travail est plus facile »). Ces réponses ont quelque peu changé au cours du sondage 2 car tous les élèves ont alors défini positivement cette classe, sans exception.

Concernant la question 4, 11 élèves avaient répondu ne jamais avoir vu de travail effectué par des élèves de SEGPA dans l'établissement. Les élèves ont été unanimes sur ce point lors de la deuxième passation du questionnaire : ils ont tous découvert les boîtes d'illustration accompagnées des histoires créées par les élèves de 6ème SEGPA. Par ailleurs, ces élèves ont fait un très bon retour sur ces œuvres qu'ils ont trouvé « très belles » et « drôles ». Nous pouvons donc interpréter ces résultats comme étant une preuve qu'en mettant en lumière les élèves de SEGPA et leur travail, les autres élèves montreront un intérêt plus poussé sur les activités qu'ils font avec leurs professeurs. Cela peut également les encourager à inclure les élèves dans la vie de l'établissement scolaire sans leur coller l'étiquette des « élèves en difficultés qui font des choses faciles ».

4.4 Discussion

Les résultats aux sondages effectués auprès de ces élèves ont montré qu'ils ne se sentaient que peu considérés dans l'établissement scolaire. Cette constatation va dans le sens des résultats aux enquêtes PISA de 2012 qui avaient montré que 11% des élèves français éprouaient un manque de prise en compte de leur avis dans les établissements scolaires, et qu'ils souffraient d'un manque de confiance en soi (OCDE, 2013). La confiance en soi est un aspect encré dans le bien-être qui est lui-même inscrit dans les missions du personnel de l'éducation. La santé psychologie est donc à prendre en compte comme l'a précisé le Bulletin Officiel du 25 janvier

2001. En ce sens, j'ai pu observer que les enseignants de SEGPA tiennent à coeur que leurs élèves se sentent bien dans l'établissement et dans leur classe afin qu'ils soient dans les meilleures conditions pour progresser. Ils s'impliquent à installer une relation de confiance.

En 2003, un groupe de chercheurs, mené par Baker, a expliqué qu'un renforcement de la satisfaction scolaire des élèves était observable lorsque, lors des activités scolaires, les enseignants évaluaient les « efforts de maîtrise » des élèves plutôt que leurs performances. Ils ont précisé que cela avait pour effet d'accroître la motivation des élèves et de leur montrer qu'ils sont soutenus par les enseignants. Par conséquent, leur bien-être est impacté positivement (Coudronnière, Bacro, Guimard & Florin, 2015). En retenant cela, nous avons pris la décision avec madame B. de n'effectuer aucune évaluation sous forme de note. En introduisant le projet comme une mission dont la production finale serait exposée au CDI, les élèves ont montré une grande motivation tout au long. Nous observions leur comportement, leur capacité à coopérer, et leur implication dans le projet, mais nous ne leur attribuions pas de note.

Rappelons que la culture étant une forme de ressource, de richesse, et qu'elle est également un lien de sociabilité qui permet de communiquer et de créer des relations avec autrui (Meyer-Bisch, 2008) ». J'ai pu observer cela après avoir exposé les boîtes d'illustration au CDI. Certains élèves sont allés voir des camarades de la 6ème SEGPA afin de les complimenter sur leur travail. Ces élèves ont alors fait preuve de « la persuasion verbale » (Guichard J., 2007). Ils ont fait un feedback positif aux élèves SEGPA qui leur a tout de même permis de se sentir valorisés et de se sentir capables. J'ai également pu observer ce fait lors des 4 séances que j'ai effectuées. En encourageant les élèves dans leurs idées, ils ont su faire preuve d'initiative et construire leur projet en développant leur autonomie et leur confiance : ils sollicitaient de moins en moins notre aide.

Conclusion

La problématique du projet décrit tout au long de ce mémoire était la suivante : en quoi les projets culturels peuvent-ils valoriser les élèves de SEGPA et favoriser leur inclusion ? De là ont découlé 3 hypothèses : les projets culturels permettent aux élèves de SEGPA de se sentir valorisés, la mise en lumière du travail des élèves SEGPA dans l'établissement scolaire leur permet de se valoriser, et cette mise en lumière permet leur inclusion dans l'établissement scolaire.

Même s'il est vrai que les élèves SEGPA se sont sentis valorisés lors de la création de leur travail, l'idée de l'exposé au CDI a fait émerger un sentiment mitigé. Montrer leurs oeuvres à des enseignants a suscité des réactions positives de leur part. Pour autant, savoir que ce travail serait également visible par leurs camarades d'autres classes a été source de stress pour eux. Le jour de l'exposition, ils émettaient des doutes sur leur travail qu'ils trouvaient incomplet finalement. Nous avons donc convenu que le projet serait exposé 1 semaine, puis qu'ils pourraient les récupérer afin de les peaufiner s'ils le souhaitent.

J'aurais aimé avoir plus de temps pour élaborer un projet plus important avec cette classe afin de mieux mesurer l'impact que cela aurait donné sur leur inclusion au sein de l'établissement. Ce projet m'a permis de valider une seule hypothèse (les projets culturels permettent aux élèves de SEGPA de se sentir valorisés). La deuxième, « La mise en exposition du travail des élèves SEGPA leur permet de se valoriser » n'est ni validée ni infirmée car, bien que les réponses aux questionnaires montrent un sentiment mitigé, les échos que j'ai pu entendre manifestaient une certaine fierté chez les élèves SEGPA. Quant à la troisième, « La mise en exposition du travail des élèves SEGPA permet leur inclusion dans l'établissement scolaire », j'ai pu observer que les autres élèves étaient curieux et qu'ils ont appris à découvrir la classe SEGPA, mais pour autant je n'ai pas eu plus de visibilité sur leur niveau d'inclusion dans l'établissement. Pour mesurer cela, il aurait fallu interroger les personnels de l'établissement comme les enseignants ou les assistants d'éducation qui ont plus de contact avec les élèves.

Il aurait été intéressant en tant que professeure documentaliste d'introduire un aspect numérique à ce projet sur le long terme comme la création de podcast dans lesquels les histoires inventées par les élèves SEGPA auraient été contées. Cet aspect numérique aurait également contribué à l'inclusion des élèves car cela leur aurait permis de présenter un travail à toute la communauté éducative. De plus, je dois souligner que je n'ai pas introduit de notions en sciences de l'information et de la communication dans ce projet. Il est vrai que l'occultation de l'aspect numérique ici était volontaire de ma part car le niveau des élèves SEGPA était très faible en termes de compétences écrites (beaucoup d'élèves non scripteurs). Néanmoins, pour pallier cette omission, j'ai pris le parti d'un travail oral au départ qui aboutirait sur la création manuelle. Le professeur documentaliste contribue lui aussi à aider les élèves à développer leurs compétences et à progresser quel que soit leur niveau. Selon moi, les enseignants doivent faire preuve d'adaptabilité face à leurs élèves s'ils souhaitent leur réussite tout en préservant leur bien-être. C'est pour cela que j'ai concentré mon projet sur les missions du Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, et sur le rôle culturel du professeur documentaliste indiqué dans la Circulaire de missions de 2017. Les professeurs doivent notamment « mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la diversité des élèves ».

Au cours de ce projet, j'ai été surprise de constater que certains enseignants appréhendaient de travailler avec des élèves de SEGPA, et qu'un certain nombre d'élèves savaient à quoi correspondait cette section. Je pensais observer l'inverse. Je suis satisfaite d'avoir pu faire cette expérience qui m'a été très enrichissante. J'ai pu montrer que le professeur documentaliste est polyvalent et qu'il sait être force de proposition pour tout projet, numérique ou non. Il suffit seulement d'être créatif, à l'écoute des enseignants et des élèves, et adaptable.

Références Bibliographiques

- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège: étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 117-146.
- *Bien-être et santé des élèves*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-et-sante-des-eleves-12323>
- Billaudeau, N., & Vercambre-Jacquot, N. (2015). Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire.
- *Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32779
- Carasso, J. G. (2013). Éducation artistique et culturelle: un « parcours » de combattants!. *L'Observatoire*, (1), 81-84.
- *Charles de Gaulle : « la culture domine tout »* (s. d.). mediaclip. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse
- Christophe, A., & François, L. (2008). L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres.
- Cosnefroy L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », *Revue française de pédagogie*, 147 : 107-128.
- Du Roscoät, E. (2018, 19 février). *Le développement des compétences psychosociales*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dgos_developpement_competences_psychosociales.pdf. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dgos_developpement_competences_psychosociales.pdf
- *Enseignements adaptés*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo40/MENE1525057C.htm>
- Farizon, C. LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE DES ELEVES DE SEGPA: LE POINT DE VUE DE L'EQUIPE EDUCATIVE.
- *Favoriser l'accès de tous les lycéens à la culture*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special01/mene1002846c.htm>
- Fiassa, C., & Nader-Grosbois, N. (2016). De la perception à l'estime de soi: Concept, évaluation et intervention. De Boeck Supérieur.
- *Fonctions, missions*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles.
- Huber, M. (2020). Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves. Chronique sociale.

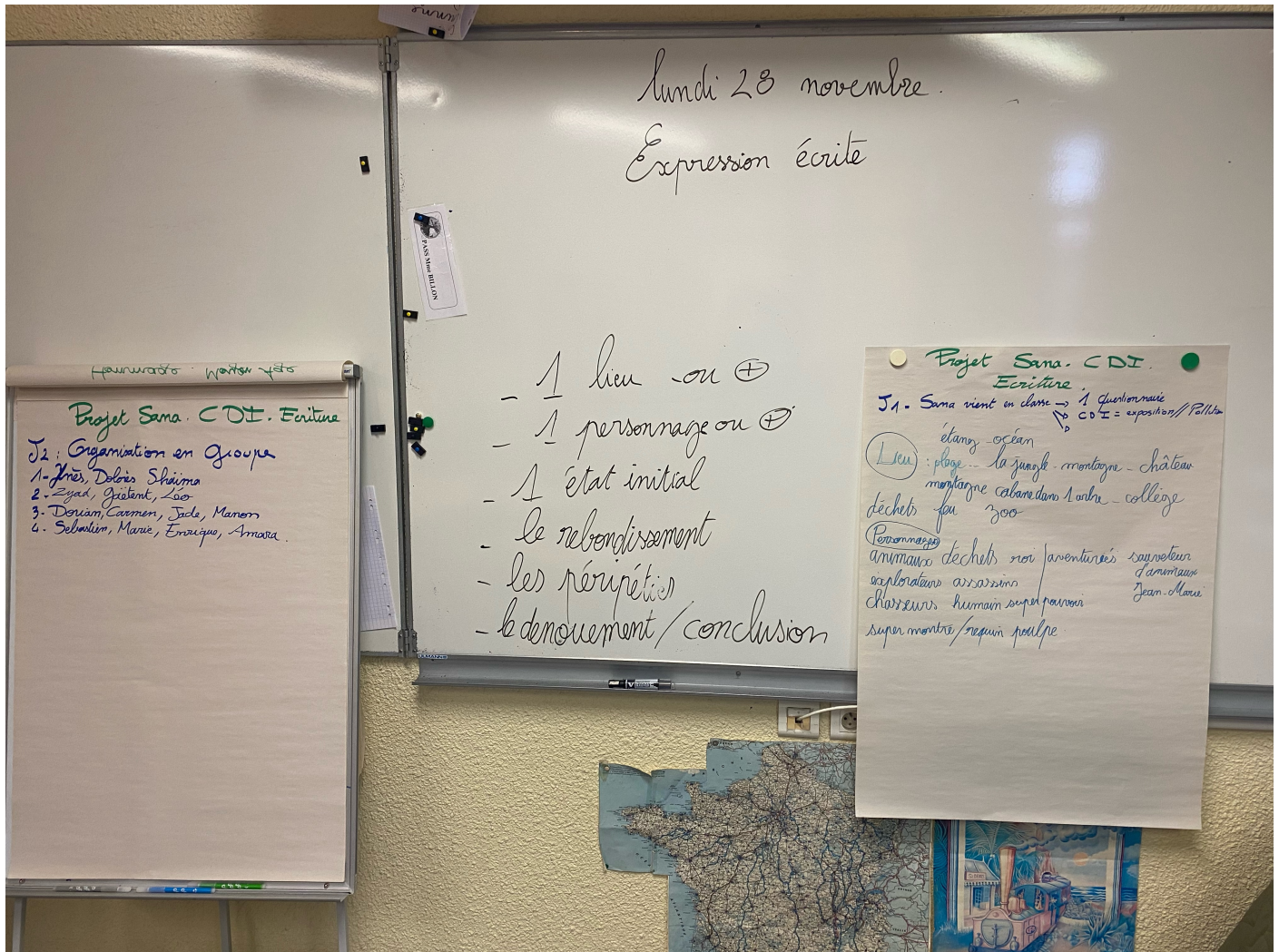
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(2), 118-134.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). Orientation et insertion professionnelle.
- Lauret, J. M., Le Guével, A. M., & Moirin, J. Y. (2013). État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *L'Observatoire*, 42(1), 25-27.
- Lenoir, M., & Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative: étude exploratoire. *Santé publique*, 19(5), 373-381.
- *Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>
- *Le suivi de la santé des élèves*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-suivi-de-la-sante-des-eleves-11912>
- Meyer-Bisch, P. (2008). Les droits culturels. *L'Observatoire*, (1), 9-13.
- Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015, décembre). Éducation & formations, N°88-89. *Https : // Www.Education.Gouv.Fr/Climat-Scolaire-et-Bien-Etre-l-Ecole-9335*.
- Octobre, S. (2014). Les enfants du numérique: mutations culturelles et mutations sociales. *Informations sociales*, 181(1), 50-60.
- *Plan national de santé publique : La prévention contre les inégalités de santé*. (s. d.). Gouvernement.fr. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.gouvernement.fr/plan-national-de-sante-publique-la-prevention-contre-les-inegalites-de-sante>
- *Préparation de la rentrée scolaire 2014*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo21/MENE1411580C.htm>
- *Santé et bien-être*. (s. d.). jeunes.gouv.fr. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.jeunes.gouv.fr/sante-et-bien-etre-172>
- *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo31/MENE2121008C.htm>
- *Sections d'enseignement général et professionnel adapté*. (s. d.). eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 15 janvier 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte>

Annexe 1 : questionnaire 6ème SEGPA (sondage 1)

Réponds à ce questionnaire de façon anonyme (sans écrire ton nom) en entourant "vrai" ou "faux", en prenant en compte les séances effectuées avec Sana. Les réponses doivent venir de toi uniquement, personne d'autre ne les verra.

| | | | |
|----|--|------|------|
| 1 | Je trouve qu'on s'intéresse beaucoup à moi dans le collège | Vrai | Faux |
| 2 | J'aimerais qu'on s'intéresse plus à moi dans le collège | Vrai | Faux |
| 3 | Je préfère travailler seul.e quand je suis au collège | Vrai | Faux |
| 4 | Je préfère travailler en groupe quand je suis au collège | Vrai | Faux |
| 5 | Quand mes professeurs me donnent un travail à faire, je suis content.e de ce que je leur rends | Vrai | Faux |
| 6 | J'aime quand mon travail est montré à mes camarades | Vrai | Faux |
| 7 | J'aimerais que mon travail soit montré plus souvent à mes camarades | Vrai | Faux |
| 8 | J'aime passer du temps avec mes camarades des autres classes | Vrai | Faux |
| 9 | J'aimerais passer plus de temps avec mes camarades des autres classes | Vrai | Faux |
| 10 | Je suis souvent fière/satisfait.e de moi et de mon travail | Vrai | Faux |
| 11 | Des fois, je doute de mes capacités quand je dois faire un exercice | Vrai | Faux |
| 12 | Je me sens bien dans le collège | Vrai | Faux |
| 13 | Je me sens bien dans la classe | Vrai | Faux |
| 14 | J'aime faire des activités artistiques et culturelles avec ma classe et mes professeurs | Vrai | Faux |
| 15 | J'aimerais faire plus d'activités artistiques et culturelles avec ma classe et mes professeurs | Vrai | Faux |
| 16 | Quand mon travail est montré à mes professeurs, je suis content.e/je suis fière de moi. | Vrai | Faux |
| 17 | Quand mon travail est montré à mes camarades des autres classes, je suis content.e/je suis fière de moi. | Vrai | Faux |
| 18 | Des fois, j'ai peur de ce que peuvent penser mes camarades quand ils me voient ou qu'ils me parlent | Vrai | Faux |
| 19 | Je me sens bien quand je suis avec les élèves des autres classes | Vrai | Faux |

Annexe 3 : Trace écrite commune



Annexe 4 : Histoires inventées par les élèves

Les aventures de Manes

Nous sommes dans la Jungle en 2022. La panthère noire est attaquée par un cobra royale. Elle s'enfuit et se réfugie derrière une cascade.

Pendant ce temps, Manes sort de sa cabane comme chaque jour pour aller chasser. Soudain, il entend un cri puissant et strident. Il est choqué car il reconnaît la voix de sa soeur Jacqueline. Elle est perdue dans la Jungle depuis 3 ans.

Manes réagit vite, il part à la recherche de sa soeur qui a cessé de crier. Il se met à l'appeler en criant son nom. Enfin, il la retrouve. Le cobra royal, qui avait tenté d'attaquer Jacqueline, prend la fuite. Tout à coup, Manes prend son arc et tire une flèche sur le cobra. Il attrape ensuite sa soeur et l'emmène à sa cabane. Il l'invite à y vivre avec lui.

Un jour, Jacqueline demande à Manes comment ils ont pu arriver dans cette jungle. Manes lui répond que leur grand-père leur a envoyé une lettre dans laquelle il leur a dit de récupérer une boussole très spéciale. Cette boussole est cachée bien précieusement au sommet de la Montagne de la Mort. Manes et sa soeur entament donc un voyage en direction de cette Montagne.

Au milieu de la montagne, ils aperçoivent trois arbres qui bloquent le chemin. L'un d'eux leur dit :

« - Monsieur.

- Oui ? répond Manes ;
- Vous voulez passer ? demande l'arbre ;
- Oui s'il vous plait, répond Manes ;
- Nous vous laisserons continuer votre chemin à une seule condition ;
- Laquelle ? Questionne Manes ;
- Dépolluez la montagne. »

Manes et sa soeur acceptent ce marché et commencent à ramasser et nettoyer tout ce qui pollue la Montagne et le lieu de vie des arbres. Finalement, Manes et Jacqueline parviennent à atteindre le sommet et récupèrent la boussole. Grâce à elle, ils arrivent à retrouver leur chemin et à sortir de la Jungle pour retourner dans leur ville natale.

Histoire écrite par Dorian, Jade, Carmen, et Manon, élèves de la 6ème6

Promenons-nous dans les bois

Il était une fois 4 amis : Marie, Amara, Enrique et Sébastien. Ils se promenaient tranquillement dans la forêt. Petit à petit, ils se sentaient mal à l'aise car ils avaient l'impression d'être observés. Tout d'un coup, pleins de déchets de la forêt s'assemblèrent et formèrent... un monstre de déchet !

C'était horrible ! Le monstre sauta sur Marie et elle disparut...

Les trois amis restant partirent à sa recherche. Sébastien appela Super Jean-Marie, le super héros doté d'une incroyable force pour les aider à la sauver. De son côté, Amara courut aussi vite que possible pour récupérer son aspirateur solaire et éliminer le monstre. Pendant ce temps, Enrique suivait le monstre et l'espionnait afin de découvrir où il comptait emmener Marie. Il se cacha derrière un arbre et prévint ses amis, grâce à un talkie-walkie, que Marie avait été emmenée dans le repère d'une sorcière maléfique au milieu de la forêt. La sorcière enferma Marie dans une cage en riant.

Quand ses amis arrivèrent, Enrique se précipita dans le repère pour attirer la sorcière et faire diversion. Sébastien, Amara et Super Jean-Marie en profitèrent pour délivrer Marie. Amara aspira les déchets qui constituaient le monstre avec son aspirateur solaire, et Super Jean-Marie détruisit la cage dans laquelle se trouvait Marie. Enrique et Sébastien l'aidèrent à en sortir. Tout se passait si vite ! Marie assomma la sorcière et s'enfuit en compagnie d'Amara, Enrique et Sébastien. Ils coururent jusqu'à sortir de la forêt. Une fois dans la ville, ils pouvaient enfin souffler, ils avaient échappé au danger, ils étaient en sécurité.

Mais attendez ! Où est passé Super Jean-Marie ?

Histoire écrite par Amara, Enrique, Marie et Sébastien, élèves de la 6ème6

Le poisson et le filet

Un jour, un poisson nommé Dori nageait tranquillement avec des tortues dans la mer. Il se sentait bien dans l'eau et aimait nager avec ses amies les tortues. Soudainement, Dory entendit des bruits qui venaient de derrière les algues. Qu'est-ce que c'était ? Un requin marteau ? Une baleine ? Ou peut-être une anguille ?

Et non ! C'était bien pire : un filet de pêche !! Et ce n'est pas tout ! Ce filet appartenait à un pêcheur, le pire ennemi de Dori !

Alors que le filet avançait progressivement vers lui, Dori se faufila rapidement entre les mailles, et se mit à nager le plus vite possible pour fuir parce que sinon, il allait se faire attraper et mourir ! Dori refusait de se faire attraper. C'était hors de question pour lui de se faire attraper. Mais heureusement, Dori parvint à s'échapper. Par peur de se retrouver une nouvelle fois face à cet ennemi redoutable, Dori se cacha dans une grotte : il était soulagé d'être libre.

Histoire écrite par Ynes, Dolorès et Shaïma, élèves de la 6ème6

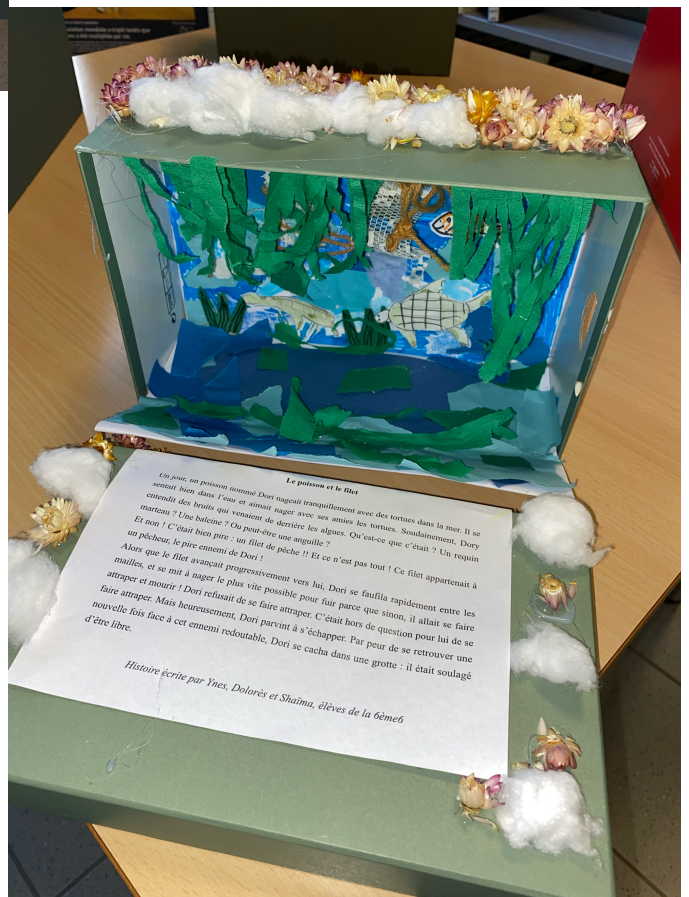
Les mouettes contre-attaquent

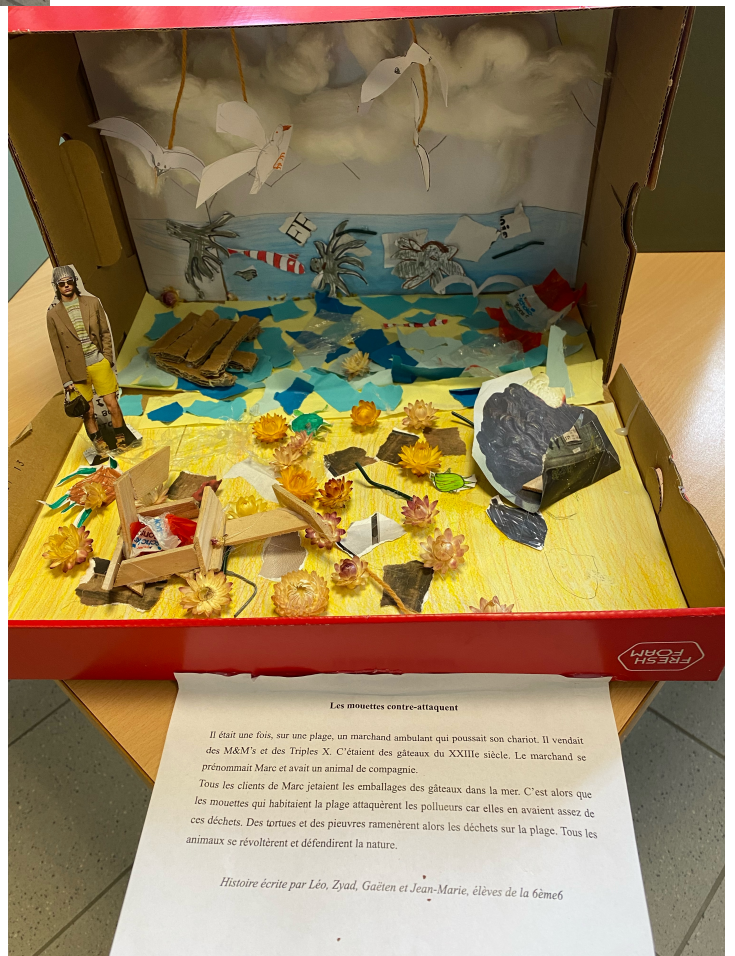
Il était une fois, sur une plage, un marchand ambulant qui poussait son chariot. Il vendait des M&M's et des Triples X. C'étaient des gâteaux du XXIIIe siècle. Le marchand se prénommaient Marc et avait un animal de compagnie.

Tous les clients de Marc jetaient les emballages des gâteaux dans la mer. C'est alors que les mouettes qui habitaient la plage attaquèrent les pollueurs car elles en avaient assez de ces déchets. Des tortues et des pieuvres ramenèrent alors les déchets sur la plage. Tous les animaux se révoltèrent et défendirent la nature.

Histoire écrite par Léo, Zyad, Gaëten et Jean-Marie, élèves de la 6ème6

Annexe 5 : Boîtes d'illustration exposées au CDI







Annexe 6 : Echelle portant sur « la motivation et l'estime de soi chez les élèves de SEGPA » élaborée par une étudiante en master MEEF Anglais de l'Université de Nantes

Classe :

Sexe : M / F

Age :

1- Les émotions concernant les activités d'anglais orales

Les questions suivantes concernent les sentiments que tu peux éprouver pendant les activités à l'oral comme la compréhension de l'oral (écouter) ou l'expression orale (parler).

Avant une activité orale

| | Pas du tout d'accord | | | | | Tout à fait d'accord |
|---|-------------------------------------|---|---|---|---|-------------------------------------|
| 1. J'ai hâte de faire l'activité orale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 2. Je suis en colère quand je pense à l'activité orale que je dois faire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 3. Je suis tellement nerveux/nerveuse que je ne veux pas commencer l'activité orale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 4. Je me sens désespérée à l'idée de faire l'activité orale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 5. Je ne veux pas faire l'activité orale car je m'ennuie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

Pendant une activité orale

| | Pas du tout d'accord | | | | | Tout à fait d'accord |
|--|-------------------------------------|---|---|---|---|-------------------------------------|
| 6. Je suis confiant quand je fais l'activité orale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Je suis motivé(e) car je veux être fier/fière de ce que j'ai fait | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Je me mets en colère quand je dois faire l'activité orale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Je suis nerveux/nerveuse pendant l'activité orale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. J'ai peur de faire l'activité orale car je ne comprends pas tout | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. J'ai honte quand je n'arrive pas à faire l'activité orale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Je renonce à faire l'activité orale car je sais que je ne me sens pas capable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. L'activité orale m'ennuie donc je suis dans mes pensées | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Annexe 7 : Questionnaire élèves

Répond à ces 4 questions de façon anonyme (sans écrire ton nom). Les réponses doivent venir de toi uniquement, personne d'autre ne les verra.

1 . Est-ce que tu as déjà entendu parler de la classe Segpa ?

.....

2 . Est-ce que tu peux définir cette classe avec tes propres mots ?

.....

.....

.....

.....

3 . Est-ce que tu connais un.e ou plusieurs élèves de Segpa ? Si oui, comment l'as-tu connu.e ? (explique sans citer son nom).

.....

.....

.....

.....

.....

4 . As-tu déjà vu un travail effectué par un élève d'une classe Segpa affiché dans le collège ?

.....

.....

.....

.....

Quatrième de couverture

Résumé en français

L'éducation artistique et culturelle pour tous est l'une des priorités du Ministère de l'Education Nationale. Elle fait la richesse et la force de toute personne et peut contribuer au bien-être des individus en leur induisant une forme de réassurance. Cette réassurance, que nous pouvons qualifier de confiance, est essentielle au développement psychologique des élèves. C'est pour cela que dans ce mémoire de fin d'études, je vais tenter de montrer qu'il existe un lien perceptible entre la culture, la valorisation et l'estime de soi. Ces deux dernière notions sont intimement liées et contribuent fortement au bien-être des élèves et, a *fortiori*, à leur inclusion dans l'établissement scolaire. Pour montrer cela, je me suis intéressée particulièrement à des élèves scolarisés en SEGPA, public très souvent confronté à une faible estime de soi et donc à un faible sentiment de valorisation. Je vais alors tenter de prouver que le professeur documentaliste peut avoir un impact important sur l'inclusion et le bien-être de ces élèves.

Résumé en anglais (1000 à 1500 signes espace compris)

Artistic and cultural education for all is one of the priorities of the Ministry of National Education. It makes the richness and strength of every person and can contribute to the well-being of individuals by inducing a form of reassurance. This reassurance, which we can call confidence, is essential to the psychological development of students. That is why in this report, I will try to show that there is a perceptible link between culture, valorization and self-esteem. These last two notions are intimately linked and contribute strongly to the well-being of students and, furthermore, to their inclusion in the school. To show this, I was particularly interested in students in SEGPA, a public very often confronted with a low self-esteem and thus a low feeling of valorization. I will then try to prove that the documentalist teacher can have an important impact on the inclusion and well-being of these students.

Mots clés en français (5 séparés par des virgules) :

Élèves, SEGPA, valorisation, estime de soi, inclusion, bien-être, professeur documentaliste, culture, art

Mots clés en anglais (5 séparés par des virgules) :

Students, SEGPA, valorization, self-esteem, inclusion, well-being, documentalist teacher, culture, art