



MOTEUR, ÇA TOURNE!

*La vidéo au service de la cohésion du groupe
et du langage oral*

Ann Laure YVIN LEYMARIE
CAPASH Option D – Mémoire professionnel
Directeur de mémoire : Olivier LODEHO
2013/2014 - Académie de La Réunion

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
PARTIE 1- CADRE DE REFLEXION – ETAT DES LIEUX	3
1. LA CLIS DANS L'ÉCOLE	3
2. LA CLASSE	4
3. LES ÉLÈVES	5
3.1. Le cadre de la problématique	5
3.2. Le choix d'un échantillon représentatif	6
PARTIE 2 – MISE EN PLACE D'UN PROTOCOLE EXPERIMENTAL	9
1. LE CADRE POSÉ	9
1.1. Les mises en place liées au comportement	9
1.1.1. Les feux vert-orange-rouge	10
1.1.2. Le permis à point	10
1.1.3. Les ceintures de comportement	10
1.2. La correspondance intra-classe	10
1.3. La mise en place de contrats individuels	11
2. LA MÉDIATION	11
2.1. Le rappel des constats	12
2.2. Les mises en œuvre et ajustements	12
3. LE PROJET DE CLIP	13
3.1. L'évaluation initiale	13
3.2. Les modalités de l'évaluation	14
3.3. Le choix de la médiation culturelle	15
3.4. La réalisation d'un clip vidéo	16
PARTIE 3 – SEQUENCE PAPAOUTAI - ANALYSE DE SEANCES	16
1. LA SÉQUENCE	16
2. L'ANALYSE DE SÉANCES	17
2.1. La séance 1 : Présentation du projet	17
2.2. La séance 7 : Recherche de la démarche pour l'élaboration du clip	18
2.3. La séance 8 : Analyse des comportements du groupe	23
2.4. Phase d'ajustement	24
2.5. Les séances de tournage (13)	25
2.6. La dernière séance (15)	27
3. L'ANALYSE DE PROJET	28
3.1. La cohésion du groupe	28
3.2. Le langage oral	29
CONCLUSION	29

Cette année d'examen est ma quatrième rentrée d'enseignante. Une année en CLIS est à l'origine de ma motivation pour passer le CAPA-SH D. Deux années comme brigade m'ont permis de travailler dans tous les niveaux et dans des classes très différentes.

Comme à chacune de mes rentrées, j'avais cette idée en tête en prenant la classe cette année : *« L'école doit développer les relations entre élèves afin de faire naître un sentiment d'appartenance à ce milieu de vie qu'est l'école. C'est une condition essentielle pour que l'enfant grandisse, apprenne et se sente en sécurité. L'acte d'apprendre n'est jamais décontextualisé. »* (METRA, 2006).

Or cette année, dès la rentrée, de façon flagrante, les rapports entre les élèves n'étaient pas bons. Il y a dans la classe des enfants qui ne comprennent pas le handicap de l'autre. Des enfants qui se moquent de la particularité de l'autre. Des élèves qui n'acceptent pas d'être dans la CLIS.

À cela s'ajoutent des conflits de genre, face à une unique fille (même si le groupe classe est réduit), des relations difficiles avec le cadre, des contrastes de personnalités entre des enfants extravertis et des enfants introvertis, des enfants scolaires et des enfants qui s'opposent systématiquement. Enfin certains enfants n'ont confiance ni en leurs pairs, ni en l'adulte, ni en l'école.

Une somme de situations qui complexifient la tâche quotidienne de l'élève et de l'enseignant, qui déstabilisent, qui font douter, des situations auxquelles je n'étais pas préparée.

Dans une classe, et encore plus dans une CLIS, la gestion du groupe est un des facteurs essentiels de son bon fonctionnement, c'est à dire pour permettre d'entrer dans les apprentissages. Un groupe très hétérogène peut être un frein à la dynamique du groupe en général et aussi mettre certains élèves en difficulté. J'en ai immédiatement ressenti les effets négatifs. C'est donc un élément fondamental à réguler pour pouvoir fonctionner dans les meilleures conditions, pour les élèves autant que pour moi.

Il a donc fallu observer, diagnostiquer et réfléchir pour essayer d'améliorer la situation.

Chaque point fort, chaque potentialité, chaque envie, chaque enthousiasme, chaque goût, chaque personnalité était caché derrière tout ce chaos.

Comment faire pour que les élèves s'acceptent, ou, à défaut, se respectent et se tolèrent? Comment leur (re)donner confiance en leurs pairs, en l'adulte, en l'école? Comment permettre à chacun de trouver sa place?

J'ai donc réfléchi pour essayer de trouver une pratique professionnelle adaptée afin de :

- concilier le respect du cadre et le respect de l'autre ;
- trouver une place pour chacun dans le groupe et une liberté d'expression.

L'idéal étant que cette pratique se déroule dans une sérénité relative.

Il s'agissait de poser un cadre préalable puis de proposer un projet motivant et fédérateur à un groupe hétérogène et désuni, nécessitant la participation de chacun à la hauteur de ses capacités, avec l'ambition de permettre à tous de s'exprimer et de trouver sa place.

En quoi l'utilisation de la vidéo dans le cadre d'une production commune nécessitant de l'échange, du partage et de la coopération, dans une CLIS 1, peut-elle favoriser la régulation de soi et développer des compétences langagières individuelles ?

La première partie sera un état des lieux de la CLIS dans l'école, la composition de la classe et la présentation des élèves ciblés. Ensuite le choix de la démarche sera expliqué en s'appuyant sur des références théoriques. Dans la lignée de l'hypothèse, il y aura une explicitation de la problématique. Puis viendront le détail et l'analyse de la médiation mise en place, avec les différentes séances qui la composent. Pour finir, je conclurai sur cette pratique et la construction de mon identité professionnelle.

PARTIE 1- CADRE DE REFLEXION – ETAT DES LIEUX

1. LA CLIS DANS L'ÉCOLE

La CLIS est une des 11 classes de l'école A. L. Longtemps dans un préfabriqué au milieu de la cour, la classe se situe, depuis 3 ans, au premier étage du bâtiment, à coté d'une classe de CE2. Alors que certaines classes ont été réhabilitées, celle -ci est vétuste. L'affichage y est compliqué. Il y a beaucoup de meubles et peu de matériel pédagogique. On peut penser que sa réhabilitation pourrait être un argument de motivation pour les élèves.

Cette classe a connu, depuis au moins 8 ans, une succession d'enseignants, soit non spécialisés, soit en formation CAPA-SH. C'est un critère d'instabilité pour les élèves qui ont une certaine ancienneté, puisque l'avantage du suivi et de la continuité dans une CLIS n'a pas pu être exploité, à leur détriment.

Concernant l'équipe, il y a peu de collaboration dans l'école. Les projets entre classes sont principalement à l'initiative d'une seule classe. La CLIS ne figure pas dans le projet d'école. Dès la rentrée, lors de la répartition des élèves de la CLIS dans leur classe de référence, les craintes et les appréhensions de certains collègues étaient visibles, certains élèves de la classe sont catalogués. J'é mets l'hypothèse qu'un projet de clip vidéo pourrait réhabiliter la CLIS auprès de l'ensemble de l'équipe pédagogique.

En dehors de la classe, les élèves de la CLIS restent ensemble en binôme ou trio, et jouent avec d'autres élèves, notamment de la classe où ils sont en inclusion totale. Dans l'ensemble, la CLIS est bien acceptée par les autres élèves de l'école, lors des récréations et aussi lors des inclusions.

2. LA CLASSE

Durant cette année de CAPA-SH, l'alternance en classe se fait avec un BDFC homme. Pour faciliter la continuité, j'élabore une partie du travail à effectuer durant mon absence (les contrats) le reste est préparé par le brigade, en s'adaptant à leur besoins éducatifs particuliers (selon leur PPI).

D'août à décembre 2013, la classe a bénéficié d'une AVS-Collective avec un contrat de 18h dans la classe. Elle avait pour mission de modérer le groupe en autonomie et aussi de faire du substitut à l'écriture, de la stimulation pour la concentration, du renforcement positif lors des activités dirigées avec un groupe restreint. Elle a quitté la classe à la rentrée de janvier 2014. Elle a été remplacée début février 2014 par une nouvelle AVS-Co, S., qui débute. Nous sommes donc dans une période de guidage.

Les relations avec les parents sont bonnes. Des rencontres individuelles avec les parents et les éducateurs de chaque élève ont eu lieu dès le début d'année. Chaque réunion d'équipe de suivi de scolarisation a été l'occasion de refaire un point, mi-décembre, avec les adultes qui gravitent autour des élèves. Ce qui permet de travailler en collaboration, dès qu'il y en a besoin.

La classe est composée de sept élèves qui ne se connaissaient pas tous à la rentrée. Il y a **quatre anciens** élèves (trois garçons, une fille) qui étaient déjà là l'an dernier, l'un d'entre eux était arrivé en cours d'année. **Un nouvel élève** qui vient de passer cinq ans dans sa précédente CLIS, avec la même enseignante. Il a changé de classe et d'école, à sa demande et en accord avec son enseignante, pour modifier l'interaction et éventuellement modifier son image connotée négativement dans son ancienne école. C'est le cousin d'un élève de la classe. Il quitte la classe pour aller en ULIS mi-mars. **Un nouvel élève** vient d'une autre CLIS, parce que ses parents ont déménagé. Cet élève était dans la première CLIS où j'ai enseigné, il y a 2 ans. Courant novembre, **un dernier élève**, venant de la classe de CM1, a obtenu une notification CLIS. En accord avec son enseignant actuel, sa présence en CLIS a été progressive, en fonction de ses besoins, et principalement dans l'optique de ne pas le déstabiliser avec ce changement en cours d'année.

Il y a dans la classe six garçons et une seule fille, on peut décomposer le groupe sous cette forme:

- trois pré-adolescents – leaders négatifs à tour de rôle,

- un garçon porteur de Troubles Envahissant du Développement (TED),
- un garçon inhibé,
- un garçon discret qui arrive d'une classe de CM1 en cours d'année,
- une fille rejetée par un des pré-ados.

Force est de constater que chaque classe est hétérogène, mais il se trouve que ce groupe classe est, malgré le faible nombre d'élèves, un groupe très hétérogène, bien plus au niveau du comportement que des compétences.

Les trois pré-adolescents, sans appétence pour les apprentissages scolaires, ont besoin d'être motivés, pour se décentrer de l'ennui qui laisse de la place à la moquerie, au rejet et à l'intolérance. Pour ces trois élèves, il est possible de s'appuyer sur ce que dit Serge BOIMARE de ces élèves qui ont peur d'apprendre : « *Il y a une souffrance, une blessure, une déception de pas être en mesure de répondre à ce qui est attendu à l'école. Souffrance qui se traduit souvent par des problèmes de comportement qui viennent encore alourdir le tableau, compliquer l'adaptation au monde scolaire et parfois brouiller notre compréhension du problème.* » (2006) Le trio masculin (qui fonctionne comme un duo – variant – et une béquille), désinhibé et sans limite, refuse les contraintes et a des centres d'intérêts limités. Le reste de la classe subit ce comportement et cela les inhibe.

Il va être intéressant d'observer l'arrivée du nouvel arrivant, dont l'âge est proche du trio, et qui va devoir faire sa place dans la classe. Toutefois, il va falloir être vigilante et anticiper.

En conséquence, malgré des individualités riches et intéressantes, il règne dans la classe une mauvaise ambiance. Le manque de respect et les moqueries ont un impact négatif sur la vie du groupe en général et le travail des élèves en particulier ainsi que sur le reste des apprentissages, notamment la prise de parole.

Si l'on suit la réflexion de Serge BOIMARE, je peux faire l'hypothèse que face à un apprentissage nouveau, des inquiétudes ordinaires sont phagocytées par des questions plus existentielles, qui déstabilisent, font douter les élèves de leurs capacités. L'élève se dévalorise et cela a un impact sur « *sa place dans le groupe et (...) sur les limites de son désir confronté à la loi* » (BOIMARE, 2006).

Les deux comportements significatifs repérés dans mon groupe classe en découlent : les revendications agressives ou l'inhibition.

3. LES ÉLÈVES

3.1. Le cadre de la problématique

La rencontre avec les élèves de la CLIS, qui ont des personnalités, des parcours très différents et une grande ancienneté en CLIS, m'a poussée à m'interroger sur la place de chacun dans le groupe puis plus précisément sur la place du langage, de la prise de parole. D'où la problématique déjà énoncée dans l'introduction. Dans l'ensemble les élèves ont tous un niveau de langage que PIAGET appelle langage socialisé (adapté au contexte et à l'interlocuteur), excepté M., qui ponctuellement tient des propos hors sujet.

Pour évaluer les élèves, différents critères ont été pris en compte:

- les modalités d'expression : langage verbal, langage corporel
- a-t-il peur d'exprimer quelque chose et d'être jugé, reste-t-il sur la défensive ?
- respecte-t-il la parole de l'autre (compréhension, acceptation) ?

(cf. : annexe 1, Tableau récapitulatif des compétences communicationnelles)

On peut distinguer deux groupes :

- les petits parleurs (« petits » par la quantité), composés de S., M., **M.C** et R..
- les grands parleurs, composés de **J.**, celui qui s'exprime le plus dans la classe, **M.T.** et **C.H.**

3.2.Le choix d'un échantillon représentatif

Pour le rééquilibrage et pour la régulation de soi, il apparaît intéressant de choisir un élève dans chacun des groupes, **M.C.** et **J.**

M.C., 10 ans, 4ème année en CLIS

Suivis : SESSAD (Éducatrice, psychomotricienne), Orthophoniste (en pause)

Connaissances : Le point fort de **M.C.** c'est qu'il mémorise et comprend bien. Il a des difficultés d'élocution très marquées, mais il peut faire des phrases simples. Il décode les syllabes simples, il est dans le début de la combinatoire et il commence doucement à utiliser une stratégie graphophonologique (KHOMSI, 1990). Il a un peu de vocabulaire. Il s'exprime principalement en créole. Il écrit en majuscule, il débute pour l'écriture en cursive (problème de motricité fine, liée à une probable dyspraxie). **M.C.** est pris en charge par le SESSAD, et à ce titre il est suivi par une éducatrice qui travaille l'autonomie avec lui, et une psychomotricienne avec qui il fait de la motricité fine et des exercices de dextérité. Il additionne en ligne et sans retenue, il connaît les nombres jusqu'à 70. **M.C.** comprend une histoire racontée (sans image) Il mémorise bien. Il se situe

dans le temps. C'est difficile de donner un niveau précis, il est proche du début de CP. Ses difficultés à l'oral et pour écrire le limitent beaucoup.

Langage : Compte tenu d'un problème de prononciation, il rencontre des difficultés à s'exprimer. Il a fait une pause en orthophonie, après une très longue prise en charge. Il fait de gros efforts de prononciation et d'articulation. Il arrive que d'autres l'imitent pour se moquer. Par conséquent, **M.C.** s'exprime très peu et très rarement spontanément, surtout sur sollicitation de l'adulte. Il a une intonation très faible et une élocution difficile. Il a pourtant un désir de communiquer. Il n'a pas de gestuelle associée lorsqu'il parle, mais il va souvent valider ou montrer son désaccord avec un signe de tête. (Langage corporel)

Comportement: **M.C.** est très volontaire pour travailler, mais cela nécessite une attention et une aide de l'AVS. Il aime faire des plaisanteries. Il est d'un naturel discret et sensible. Son problème de prononciation et sa sensibilité sont sujets à moquerie de la part du trio (dont fait partie son cousin, C.H.). Mathias est très protégé à la maison, sa mère le considère encore comme un petit garçon, elle l'amène à l'école en voiture alors que son petit frère vient à pied. Son autonomie en est donc freinée. Pourtant il commence à être grand et même corpulent. Il vit avec ses deux parents, ses deux frères et des jumelles très jeunes.

Il a des difficultés d'ordre instrumental (Serge BOIMARE, 2006) qui se traduisent par :

- inhibition, repli sur soi.

Des difficultés d'ordre physique, concernant:

- son appareil phonatoire, qui entraîne des difficultés de prononciation ;
- son poignet (des douleurs, qui freinent sa progression vers l'écriture cursive). Selon la psychomotricienne, il pourrait souffrir d'une dyspraxie, mais aucun diagnostic pour le moment.

J., 11 ans, 3^{ème} année de CLIS
Suivis : MECS, Service Accueil de Jour

Les connaissances : Le point fort de **J.**, c'est qu'il a beaucoup de connaissances dans de nombreux domaines et une très bonne compréhension. Il comprend parfaitement la plupart des lectures ou discussions, qu'il raconte aux autres. Il mémorise correctement. Il utilise la stratégie graphophonologique (KHOMSI, 1990). Il n'a pas encore élaboré la stratégie orthographique d'un expert, il est encore dans un processus contrôlé et s'appuie aussi ponctuellement sur le contexte. Dans sa production d'écrit, il est phonétiquement correct. Il a du vocabulaire. Il écrit correctement et proprement en cursive. Il a construit le nombre. Il additionne en ligne et en colonne avec retenue. Il

se situe dans le temps, dans l'espace. Il a un niveau CE1, mais avec beaucoup de potentiel. Son niveau en lecture le freine dans les autres domaines. Il a fait le test d'entrée pour la SEGPA, car il a un projet professionnel : il souhaite devenir fleuriste. Il a une idée précise de ce travail. C'est une vraie motivation pour lui. La SEGPA demande de la rigueur, de travailler avec sérieux, de continuer de progresser. Il en a parfaitement conscience et fait tout pour aller dans ce sens.

Le langage : Son expression est correcte et fréquente, souvent en français. Il participe beaucoup à l'oral. C'est un moteur pour le groupe, quand il est motivé. Il arrive très fréquemment que J. monopolise la parole. Il s'exprime plus spontanément que sur sollicitation. Son comportement est assez paradoxal, car il ne respecte pas forcément les règles conversationnelles, mais il tient néanmoins compte des propos des autres sur lesquels il peut rebondir ou qu'il peut aider à reformuler. Il s'exprime avec une intonation normale voire forte, une élocution correcte, mais avec parfois une gestuelle parasite.

Le comportement: Il a des difficultés avec la régulation de soi (bruit, agitation) et le respect des règles dans un échange. Il essaie régulièrement de déroger aux règles, mais souvent un rappel à l'ordre le calme. Il a besoin d'attention et de limites. Il fait preuve d'initiative.

Son parcours de vie a eu un impact sur son parcours scolaire, c'est pour cela qu'il est désormais en CLIS. **J.** vit dans une MECS et ne voit sa mère que le week-end et durant les vacances. Il est pris en charge par le service d'accueil de jour de la MECS, le mercredi après-midi. À la MECS, où il est le plus jeune, **J.** respecte le cadre, sur lequel il travaille avec les éducateurs. Il est rigoureux, il se couche tôt.

Son manque de motivation peut se justifier car il ne comprend pas nécessairement sa place dans la CLIS. La perte de sens est un des facteurs déclencheurs pour l'instabilité. **J.** a eu une grosse période de stress courant décembre, en attendant le verdict (positif) pour son retour à domicile.

Il a des difficultés d'ordre instrumental (BOIMARE, 2006) qui se traduisent par :

- de l'instabilité/inconstance psycho/motrice (agitation, instabilité, mouvements parasites : difficulté à se concentrer)
- le déficit des repères identitaires (méconnaissance des bases culturelles élémentaires : histoires personnelles, racines, filiation)

Il a aussi des difficultés psychologiques, on note dans son comportement face à l'apprentissage :

- seuil de tolérance à la frustration insuffisant pour supporter la remise en cause de l'apprentissage (l'illusion de déjà savoir, sur le tout « tout de suite » ...)
- difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui détient l'autorité

- désir de savoir qui n'arrive pas à être mobilisé ou récupéré dans le cadre scolaire avec l'utilisation particulière de la curiosité axée sur le voir et la maîtrise. (Forte prégnance des préoccupations personnelles.)

PARTIE 2 – MISE EN PLACE D'UN PROTOCOLE EXPERIMENTAL

1. LE CADRE POSÉ

Voici les éléments théoriques qui sous-tendent le projet et en justifient sa mise en œuvre par rapport à la problématique posée.

« *Le cadre doit être suffisamment existant pour que l'enfant s'y sente en sécurité [...]. Le cadre définit les échanges, il favorise le sentiment d'appartenance grâce à l'organisation limitante de l'espace groupal, et il contient les débordements [...]. Le cadre fait fonction à la fois de contenant et de point d'ancrage pour chacun.* » Comme Maryse METRA, je me suis interrogée sur les mises en œuvre à installer pour réaliser le projet.

Durant les deux premières périodes, pour poser les bases avec la classe, créer une atmosphère sereine, dynamique, une ambiance de confiance, de motivation, mais aussi pour réguler les comportements et le travail de chacun, j'ai instauré plusieurs modes de fonctionnement au fur et à mesure de mes difficultés. C'est le cadre que j'ai posé : « *un cadre qui résiste à l'agression de certains élèves* » (BOIMARE, 2006). Le BDFC a conservé ces mises en place, et en a, durant ses remplacements, tiré de vrais bénéfices.

1.1. Les mises en place liées au comportement

Dès la rentrée, la classe a réfléchi aux règles que chacun souhaitait. Parmi une multitude de règles, une dizaine ont été retenues, qui semblaient à tous essentielles, en se gardant la liberté d'en rajouter en fonction des circonstances. Il se trouve que la mise en place de ces règles n'a pas été suffisante et il a donc fallu faire évoluer le cadre, en le resserrant.

En référence à BOIMARE, j'ai émis l'hypothèse que le manque de contraintes extérieures réveillait leur désordre intérieur. En effet, le cadre donne du sens à celui qui l'institue, ainsi il me permet de me situer, de poser des limites. Les cadres contenant dans la classe facilitent l'intériorisation de contenants de pensée, et peuvent réduire les difficultés. (DE PESLOUAN, 2003).

Trois systèmes qui se complètent ont été instaurés, avec la mise en œuvre d'un processus de symbolisation, sur le thème de la conduite :

1.1.1. Les feux vert-orange-rouge

Au quotidien, sur le tableau, les élèves commencent la journée, au feu vert. Si un élève, après avertissement ne respecte pas une règle, il monte au feu orange, puis s'il enfreint encore une règle, il monte au feu rouge. Le feu rouge entraîne une amende : un mot aux parents, signalant le comportement de l'élève. Alors que, certains élèves montent systématiquement au feu orange, le feu rouge est peu fréquent. La symbolique du feu rouge a un sens, c'est donc une confirmation que cette démarche prend la bonne direction, puisque cela prouve que les élèves peuvent intégrer des règles. Ils ont testé la permanence du cadre.

1.1.2. Le permis à point

En cas de feu rouge régulier ou d'un comportement grave, soudain, inadapté, l'élève qui a 12 points à son permis perd directement un point. Un point peut se racheter, avec une action « civique » : participation, aide, corvée. À mi-année, la situation est arrivée deux fois. Le caractère répressif du permis a eu l'effet escompté.

1.1.3. Les ceintures de comportement

Pour valoriser et encourager les comportements positifs, j'ai mis en place des ceintures de couleurs, comme au judo. Plus les comportements sont adaptés au cadre, plus les élèves voient leur ceinture évoluer. Le changement de ceinture se fait avant chaque changement d'enseignant.

En coin regroupement, sous la forme d'un conseil, la séance suit ce déroulement :

- ⇒ Un état des lieux (comportement positif et négatif/ ceinture actuelle) pour chaque élève,
- ⇒ Une proposition d'évolution (aucune, demie-ceinture, ceinture au dessus),
- ⇒ La validation du groupe classe,
- ⇒ L'avis de l'élève concerné,
- ⇒ Des propositions concrètes pour une évolution future (objectif fixé pour évoluer).

Dans ces trois systèmes, le cadre est donc avant tout symbolique, il représente aussi bien des limites visuelles (feu rouge) qu'une forme plus représentable (permis/ceinture) par l'élève.

1.2. La correspondance intra-classe

Une correspondance par email, a été proposée entre l'enseignant absent (Stagiaire CAPA-SH/ BDFC) et le groupe classe. Pour ce faire, il y a une adresse mail distincte pour chacun. En séance, nous avons fait une adresse mail pour la classe. Alors que les enseignants changent, les élèves, par leur permanence, représentent une constance qu'il faut valoriser.

Concrètement, lorsque l'un de nous deux est absent, les élèves correspondent avec lui, l'informent de la vie de classe, en produisant des écrits, avec l'aide de l'enseignant présent. L'enseignant destinataire interroge, valorise les exploits racontés et tente de donner une valeur ajoutée à l'échange, en partageant des images, de la musique, en lien avec les projets de classe.

Cette correspondance vise à :

- raconter la vie de la classe, donc, pour les élèves, à prendre du recul sur leur situation,
- produire des écrits, allant de la dictée de l'adulte à la production de phrases courtes,
- maintenir un lien entre la classe et l'enseignant absent.

1.3. La mise en place de contrats individuels

Après la deuxième période, des contrats ont été mis en place. L'objectif à long terme est de tendre vers le plan de travail (Sylvain CONNAC, 2009). Chaque semaine, les élèves ont un dossier contenant 7 activités différentes sur feuilles. Ces activités sont ritualisées et suivent une progression qui s'adapte à leurs besoins éducatifs particuliers.

On y trouve systématiquement :

- une activité de lecture compréhension, qui sera le support pour un travail en groupe de besoin. Les élèves lisent, découvrent le texte d'abord en autonomie puis en groupe avec l'enseignant pour faire l'activité qui associe la compréhension et le décrochage sur les sons complexes, avec un carnet de son/ carnet de vocabulaire.
- toutes les autres activités sont faites en autonomie, avec une compensation de l'AVS ou un étayage de l'enseignant, pour certains élèves. L'organisation est libre, seul impératif : l'élève s'organise pour avoir terminé en fin de semaine.

Pour rendre les contrats attrayants, ils contiennent des jeux (de lecture, casse tête, découpage/collage), ainsi les élèves découvrent aussi leur envie, faire le ludique d'abord ou garder le ludique pour la fin. Il se crée aussi entre les activités de maîtrise de la langue et les maths, une hiérarchie propre à chacun, l'élève peut s'orienter rapidement vers ses points forts. Avec du recul sur cette pratique, il peut prendre conscience de ses domaines de prédilection. Cette prise de conscience fait partie du langage privé : prendre conscience de ce qui marche et ne marche pas. (Carole LIDZ)

2. LA MÉDIATION

2.1. Le rappel des constats

Concernant le langage oral, on constate que, pour chaque élève, il y a des ajustements à faire. Il y a une forte inégalité, malgré des potentialités pour chacun. On est en présence des deux extrêmes: monopoliser la parole ou être écrasé par la parole de l'autre.

Les instructions officielles préconisent « *l'acquisition de la langue française orale comme un moyen privilégié d'accéder à la culture, la culture scolaire notamment, et permet de s'adapter, de comprendre et de respecter les règles et le fonctionnement de la société* » (2008)

Le problème du manque de cohésion du groupe empêche chacun de trouver sa place dans le groupe. Cette hétérogénéité a un impact sur le travail personnel des élèves, notamment au niveau du langage oral, non pas sur la qualité, mais sur la quantité, le temps de parole.

La médiation pourrait-elle permettre à cette variable dépendante d'évoluer positivement ?

2.2. Les mises en œuvre et ajustements

Concernant le public spécifique des pré-adolescents, pour les accrocher il faut les stimuler et éveiller leur curiosité en :

- rendant les choses plus fluides, plus lisibles,
- travaillant sur la transversalité, en utilisant des projets qui permettent souvent de travailler dans de nombreux domaines et qui créent de l'émulation.

Car comme le préconise BOIMARE, « *même si cela se passe dans un cadre ferme et rassurant, il faudra encore trouver autre chose pour qu'ils [les élèves] renouent avec le chemin de l'apprentissage. Il faudra encore trouver une autre chose pour qu'ils [les élèves] puissent se servir pleinement de leurs capacités intellectuelles.* »

Ce projet de clip vidéo concerne toute la classe, pour travailler sur l'unité de la classe justement, au profit des individualités, en prenant le risque du groupe hétérogène. J'adapterai selon les compétences et les disponibilités de chacun, de sa participation au projet.

J'ai conscience du concept global de ce fonctionnement. Si je souhaite faire travailler ensemble des enfants différents par leur niveau d'apprentissage, leur âge, c'est bien dans l'intérêt de faire jouer l'interaction entre les élèves en favorisant le conflit sociocognitif. Tout en sachant que c'est difficile de prendre en compte le niveau de chacun dans les différentes disciplines, les affinités et les antipathies (METRA, 2006). Depuis le début de l'année, une attention particulière a été portée à ce que les élèves entre eux acceptent les difficultés et les points forts de l'autre, avec une explication minimale qui tend à justifier les comportements particuliers. Mieux se comprendre pour mieux s'accepter.

Le bon fonctionnement en groupe hétérogène implique de suivre des orientations, comme celles de Patrick REHAULT, professeur de SVT :

- proposer des activités où chacun puisse trouver du sens ;
- rendre chacun indispensable au bon fonctionnement du groupe ;
- montrer l'efficacité du travail de groupe pour l'amélioration des résultats individuels ;
- réserver des temps de travail individuel ;
- évaluation : ne pas juger mais donner des repères.

En effet, le travail en groupe vise l'obtention d'objectifs individuels dont on estime qu'ils seront mieux atteints s'ils sont poursuivis à plusieurs, ce qui renvoie à la théorie du conflit sociocognitif. C'est un moyen de tirer bénéfice de l'hétérogénéité des élèves par la confrontation des savoirs et savoir-faire. (METRA, 2006)

3. LE PROJET DE CLIP

3.1.L'évaluation initiale

Lors des évaluations diagnostiques, puis à travers de nombreuses observations, j'ai eu une attention particulière pour les compétences langagières individuelles (communication).

Concernant le socle commun de compétences et de connaissances, il s'agira de s'intéresser plus particulièrement aux **compétences 6 palier 1** et **compétences 7 palier 1**.

	Les compétences à développer
M.C	<ul style="list-style-type: none"> • s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ; • prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ; • écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ; • échanger, questionner, justifier un point de vue ; • travailler en groupe, s'engager dans un projet ; • s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ; • être persévérant dans toutes les activités.

J. S	<ul style="list-style-type: none"> • participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ; • écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ; • échanger, questionner, justifier un point de vue ; • travailler en groupe, s’engager dans un projet ; • s’impliquer dans un projet individuel ou collectif ; • être persévérant dans toutes les activités.
-------------	---

3.2. Les modalités de l'évaluation

3.2.1. Les sociogrammes express (initiaux et finaux)

Le sociogramme express est un dispositif qui met en relation l'ensemble des élèves qui constituent le groupe classe. L'enseignant demande à chaque élève, de choisir dans le groupe les deux camarades avec qui il aime le plus/le moins travailler, puis deux camarades avec qui il aime le plus /le moins jouer.

Sous la forme d'un diagramme, il met en évidence les relations sociales dans le groupe. On peut ainsi visualiser les leaders (positif/négatif) ainsi que les personnes exclues ou isolées dans le groupe.

Les premiers sociogrammes effectués dans la classe nous permettent de repérer que :

- S. est rejetée du groupe, pour le jeu comme pour le travail, c'est son statut de fille ainsi que le rejet massif de M.T et l'influence de ce dernier sur le trio, qui explique cette situation.
- J. est, avec S., rejeté dans les relations de jeu. Il est souvent dans les conflits. Sa prise de parole excessive et permanente ne rassure pas ses camarades de classe.
- C.H. est le plus apprécié pour les relations de jeu, alors qu'il a souvent des relations conflictuelles.
- M.C. est l'élève le plus apprécié dans les relations de travail. C'est d'ailleurs assez paradoxal car M.C. est celui qui a le plus faible niveau en classe et qui communique le moins, mais c'est aussi un élève qui n'est pas du tout conflictuel : il met donc probablement les autres en confiance.

Dans l'ensemble, les résultats du sociogramme express concernant le travail illustrent les difficultés qu'ont les élèves à travailler ensemble. La taille du groupe limite cependant l'analyse que l'on peut faire du sociogramme.

3.2.2. La grille d'observation des interactions langagières

Lors des séances, les comportements langagiers des élèves cibles étaient notés sur ces grilles d'observation. Cet outil a permis d'enrichir les analyses des séances et de faire les évaluations. (Cf. annexes 3)

3.3. Le choix de la médiation culturelle

C'est en suivant les préconisations de Philippe MERIEU (2012), concernant le point d'appui, que j'ai pris en compte la situation générale des élèves, leurs capacités dans le domaine sensori-moteur, dans le domaine cognitif et dans le domaine affectif. La médiation choisie est l'élaboration et la réalisation du clip vidéo d'une chanson contemporaine qui les touche et qui leur parle. Tout comme Michel DELAVAY (1996) le dit, *« pour apprendre il faut que du désir soit présent. Mais ce n'est pas suffisant. Il faut une mise en mouvement du désir. »* [...] *« La motivation est la mise en mouvement du désir. »* [...] *« Dans l'apprentissage, il s'agit donc d'agir sur le désir et sur la motivation de l'élève. Les notions de projets et de contrats peuvent y aider. Mais il nous est nécessaire de proposer un modèle complet d'apprentissage pour ne pas en rester à ces deux composantes »*.

Le choix de la vidéo se justifie notamment pour son aspect ludique, mais aussi parce qu'il permet à ceux qui ont des difficultés d'expression orale de s'exprimer sous une autre forme dans un premier temps, puis de prendre confiance et pouvoir enfin s'exprimer, d'être valorisés aux yeux des autres, de trouver leur place et leur légitimité dans le groupe, afin de rééquilibrer l'usage du langage oral dans la classe. En reprenant la chaîne symbolique on peut penser que la médiation mise en place va permettre de favoriser l'expression : passer du langage du corps au langage oral.

En s'inspirant de la réflexion de BOIMARE, qui prétend *« que nous ne pourrions rien faire pour ces déficits qui nous préoccupent tant si nous ne donnons pas à ces enfants les moyens d'affronter les peurs qui les dérèglent. Si pour ce faire nous utilisons une médiation culturelle portant en elle des figurations de ces peurs ? »*, il a fallu partir d'un choix commun, d'une chanson motivante, une chanson qui résonne pour certains élèves.

La chanson choisie, PAPAOUTAI, du chanteur Stromae, aborde le thème de la paternité, avec une double lecture : les difficultés en tant qu'enfant sans père et en tant que futur père. Cela peut donc faire résonner, voire raisonner, comme le dit DEPESLOUAN en parlant des contes. Notamment concernant la relation que certains entretiennent avec leur père. Sur les sept élèves de la CLIS, la moitié est élevée par deux parents. Les autres sont issus de familles monoparentales ou de familles recomposées. Certains d'entre eux n'ont d'ailleurs pas ou peu de contact avec leur père. De plus, avec une majorité de garçons, presque adolescents, les grossesses qui arrivent parfois chez de très jeunes filles, leur propre paternité ne leur apparaît pas si lointaine.

Après l'élaboration lors du travail en groupe et de groupe, les élèves devront aussi accepter d'être filmés, d'être au regard des autres. Même si à travers le clip il s'agit plutôt d'un jeu de rôle, le lâcher-prise nécessaire lors des tournages sera intéressant à observer. Ce sera aussi l'occasion pour chacun d'entrevoir ses propres limites, de mieux se connaître.

Au-delà des avantages individuels, vers lesquels tend ce projet, il apparaît surtout un besoin pour le groupe de générer de l'interactivité, de travailler en coopération et de produire ensemble.

Le projet s'articule donc autour de deux composantes :

- Les aspirations: buts, finalités, objectifs ;
- La planification: aspects pragmatiques.

Ne se centrer que sur l'un de ces versants n'est plus faire un projet. Le projet vit de la tension de ses deux composantes. En construisant la séquence, il fallait avoir en tête les préalables à la mise en place de projets, tels que: tenir compte des élèves, prévoir un espace de discussion et espace de décision, planifier les moments sur l'emploi du temps, organiser le travail de groupe, garder une trace écrite.

L'objectif final, à travers la projection de la création aux proches, aux pairs et sur internet est la valorisation de l'identité de la CLIS dans l'école, la reconnaissance de l'élève dans sa famille.

3.4.La réalisation d'un clip vidéo

(Cf. annexe 5)

PARTIE 3 – SEQUENCE PAPAOUTAI - ANALYSE DE SEANCES

1. LA SÉQUENCE

1 - Présentation du projet et choix de la chanson - analyse

2 - Compréhension la chanson

3 - Apprentissage

4 - Interprétation de la chanson

5 - Visionnage du clip

6 - Visionnage et comparaison avec d'autres clips (locaux, intimistes, populaires)

7 - Recherche de la démarche pour l'élaboration du clip - analyse

8 - Analyse des comportements du groupe - analyse

9 - Propositions de chorégraphie

10 - Répartition des rôles

11 - Organisation

12 - Ecriture du story board simplifié

13 - Séances de tournage

14 - Montage / visionnage

15 - Bilan Métacognition - analyse

(Cf. détail de la séquence en annexe 6)

2. L'ANALYSE DE SÉANCES

2.1.La séance 1 : Présentation du projet

2.1.1. Le déroulement

Objectifs: Être capable de parvenir à un consensus, en faisant accepter par l'ensemble du groupe un choix commun.

Être capable de mettre en évidence les codes de la communication

Fonctions cognitives : Envisager le point de vue d'autrui

Cette séance est une séance de langage oral. C'est la première séance de la séquence, dans un souci de clarté cognitive j'explique aux élèves que nous allons faire un projet vidéo autour d'une chanson de leur choix. Mais avant de partir dans ce projet, qui va demander de l'organisation, il faut que l'on trouve un accord sur la chanson, afin que tout le monde soit motivé. Chacun doit proposer une chanson dont on écrit le titre au tableau. Les élèves proposent chacun une chanson. Je note au tableau les titres et les artistes. Les élèves doivent expliquer pourquoi ils proposent leur chanson.

2.1.2. Les observations et analyses des comportements du groupe et des élèves « cibles »

Pour des élèves de leur âge, la musique commence donc par être un centre d'intérêt. BOIMARE propose de poser un curseur entre centre d'intérêt et contrainte de l'école pour définir l'acte éducatif. Les élèves parlent régulièrement de leurs goûts musicaux durant les temps informels. Affirmer ces goûts fait partie de l'affirmation de l'individu dans sa globalité. Dès le début de la séance, lors de la proposition d'un projet autour d'une chanson de leur choix, ils se montrent tous enthousiastes. L'ensemble du groupe montre un intérêt. **M.C.** exprime sa satisfaction par des sourires. Les grands parleurs disent « ça l'est en forme », et ils restent assis au coin regroupement, calmement, sans se balancer. **J.** propose une chanson du moment, locale, mais dont le contenu ne présentait pas d'intérêt pédagogique. Il a été rallié par **M.C.** et **M.T.**, qui n'ont donc pas proposé de chansons (suivisme). **M.C.** peut avoir pris cette option par facilité, tandis que **M.T.** l'a prise par camaraderie (appartenance au même groupe que **J.**). Charles-Henri a proposé une autre chanson

connue des garçons. Une fois que le trio a parlé, l'agitation commence, ils ne sont plus attentifs aux autres élèves. S., déstabilisée par ce désordre, se retrouve inaudible et évoque une panne d'inspiration « j'ai pas d'idée, maîtresse ». Souffrant du rejet de M.T., manquant d'estime d'elle-même, S. a aussi choisi la fuite pour éviter les moqueries sur son choix. M. a proposé une chanson inconnue des autres, suscitant le doute et les quolibets de M.T. et J. « elle n'existe pas ta chanson », « arrête, ou invente M. ». J'ai dû faire un rappel au cadre, concernant la tolérance et le respect des propositions.

Compte tenu des relations dans la classe, le choix d'une seule chanson (pertinente) s'est avéré compliqué. Dans une logique d'action, j'aurais pu essayer suite à un vote, de dégager une majorité, pour continuer. Dans une logique de formation, j'ai préféré chercher un compromis pour n'exclure personne.

Dans des temps informels, nous avons déjà parlé de Stromae, qu'ils connaissaient tous mais dont personne n'a proposé de titre durant la séance. J'ai donc proposé PAPAOUTAI (en sachant que cela pouvait rentrer dans le cadre d'un projet pédagogique, pour les raisons expliquées plus haut), les élèves ont été unanimes pour cette chanson. On peut y voir le leadership de l'enseignant ou/et un choix judicieux et réfléchi.

2.1.3. Le bilan

Cette première séance n'a pas été concluante concernant la fonction cognitive à mettre en œuvre. Les élèves n'ont pas été dans l'optique d'envisager le point de vue d'autrui. Les règles d'intervention ont été respectées, mais le respect de l'autre n'est pas intégré (J.). La prise de parole est encore fragile et influencée par le regard de l'autre (S., M.C., M.T.).

Notre projet a pour objectif de modifier les relations dans le groupe et, s'il y a des répercussions sur l'individu, il s'appuie sur la dynamique de groupe afin d'« *apprendre à penser ensemble* ». Le courant socioconstructiviste permet la confrontation des points de vue « *pour modifier et structurer la pensée.* » « *Le concept de **conflit socio-cognitif**, doit permettre de réintroduire de façon dynamique l'interaction sociale comme un facteur déterminant dans l'apprentissage et l'enrichissement des structures de pensée et des connaissances en relation avec les processus internes de développement* » (PIAGET)

2.2. La séance 7 : Recherche de la démarche pour l'élaboration du clip

2.2.1. Le déroulement

<p><i>Objectifs: Être capable de proposer des idées aux autres élèves du groupe, Être capable d'écouter et de critiquer les propositions.</i></p>

Être capable d'émettre des hypothèses concernant le story-board

Fonctions cognitives : Décider (choisir et préférer), planifier, organiser, anticiper, percevoir avec clarté et précision.

Cette séance est filmée et sera analysée en classe, pour prendre du recul sur le positionnement de chacun et adapter son comportement pour les prochaines séances. Les élèves oublient régulièrement l'Ipad placé sur le bureau.

Pour leur clarté cognitive, afin de mieux se projeter, les élèves sont invités à rappeler la trame du projet PAPAOUTAI. L'avancée du projet est remémorée, on se rappelle le visionnage du clip (qui remonte à plusieurs mois, mais que les élèves ont depuis vu régulièrement à la télévision ou sur internet) ainsi que les visionnages d'autres clips et l'apprentissage de la chanson. Puis, afin d'évaluer les représentations des élèves, je propose un brainstorming au tableau sur le thème : comment fait-on un clip ? Ce début de séance permet de solliciter la mémoire à long terme et de mobiliser l'attention dans l'apprentissage.

Après les propositions initiales des élèves, j'opère une réorganisation et un étayage des propositions, sur leurs besoins (Caméra, matériel, costume), leurs moyens, l'organisation, les délais. Une fois le brainstorming complet, on aborde les différents éléments un par un pour y apporter une réponse, un moyen, une idée. Concernant la mise en scène, j'interroge concernant le scénario : « Que choisissez-vous: mimer une histoire qui parle du même thème, ou plus simplement danser et chanter sur la chanson ? » « Quels seront les passages chantés ? L'intégralité, le refrain ? Comment chanterez-vous ? Chacun votre tour, tous ensemble sur le refrain ? » J'interroge concernant l'organisation: « Quels sont les rôles dans un tournage ? » Il s'agit ici de permettre aux élèves d'apprendre à planifier la tâche.

Pour les tournages, les élèves doivent proposer des lieux qui leurs plaisent et qui sont visuellement intéressants. Compte tenu de la chaleur et du temps de classe, il se dégage une évidence : il va falloir tourner dans ou/et près de l'école et aussi profiter des sorties sportives récurrentes de la classe, en inclusion, et des transports scolaires pour aller sur les lieux de tournage.

Pour terminer la séance et ouvrir sur les prochaines, je distribue des exemples de story-boards aux élèves: chaque binôme en a plusieurs, différents pour chaque groupe. Il y en a des professionnels, mais aussi d'autres réalisés par des élèves. Ils doivent réfléchir à l'utilité de ce document et discuter ensemble pour émettre des hypothèses et ensuite les proposer au groupe. Mon objectif est de les amener à comprendre que l'on va devoir en faire un pour s'organiser. Il s'agit ici d'anticiper pour pouvoir planifier, avant de commencer à filmer.

Pour finir, les élèves relisent au tableau les éléments phares du projet, pour pouvoir se projeter. Je souhaite qu'ils aient une représentation finale correcte de l'objet.

2.2.2. Les observations et analyses des comportements du groupe et des élèves « cibles »

Le titre de la chanson de Stromae est écrit au tableau, **J.** la lit rapidement. Il utilise la stratégie iconique (KHOMSI, 1990) pour ce mot : « papa » puis « ou » et enfin en s'aidant du projet, il devine « Papaoutai ». Puis il se met à chanter. Dès le départ, les autres élèves vont tous intervenir spontanément, mais seulement pour dire un « Papaoutai » général et cacophonique, aucun ne va verbaliser le fait que nous allons réaliser un vidéo-clip de la chanson. La situation nécessite un rappel au cadre, il faut lever la main. Pourtant, **J.** intervient, avant même que je ne termine ma question « Quel est le projet ? », **J.** fait comme dans une course, il se précipite pour y répondre, comme beaucoup d'élèves en difficulté il est dans le « tout tout de suite », son seuil de tolérance à la frustration est insuffisant. Ses prises de parole spontanées sont liées à la difficulté de régulation de soi qu'il rencontre. **J.** est le plus à l'aise et il organise bien ses idées : il verbalise le projet très succinctement. Il trouve une réponse adaptée et il la donne instantanément. Il a un sentiment de toute-puissance, de centration sur lui qui fait qu'il ne va pas se soumettre aux attentes du cadre mis en place. Il explique qu'on va faire un clip de la chanson Papaoutai, « Ça veut dire qu'on va se filmer, avec l'Ipad de la maîtresse, qu'il va falloir chanter et danser, avec la musique ». **M.C.** et le reste du groupe, valident ses dires.

Lors du brainstorming, les élèves parlent sans s'écouter, et c'est celui qui parlera le plus fort qui sera entendu. C'est très compliqué à réguler, puisqu'il y a de l'enthousiasme et de la motivation¹, que je veux conserver, mais mon objectif est aussi le respect des règles. Toutefois, **M.C.** sait qu'il faut lever la main. Il le fait. Il veut participer, mais pour être audible, compréhensible et attirer mon attention, malgré le monopole de **J.** et les bruits (pluie/ventilateur), il doit répéter plusieurs fois sa réponse. Face à la multitude de propositions, la motivation de **M.C.** pour participer s'essouffle rapidement. Et lorsque je le sollicite directement, il prend l'option de sécurité et répète une réponse déjà proposée: « la danse ». Je dois en déduire que mon attention, à son égard, n'a pas été suffisante et qu'il n'était pas assez sécurisé pour émettre une réponse de son propre chef. Ainsi, pris au dépourvu par ce « vol » de réponse, quitte à répondre, il choisit une valeur sûre. Sa confiance en lui est altérée car quelqu'un a déjà proposé la même chose avant lui et il a la frustration de ne pas avoir été entendu avant. Il n'a pas pu s'adapter et formuler une nouvelle proposition.

Les représentations des élèves concernant la réalisation du clip sont plutôt superficielles, elles se limitent à filmer, danser, chanter. Mais au fil de l'étayage, sur le fond, ils apportent des réponses ou

¹ Intentionnalité et réciprocité (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

des précisions. Sur la forme, il n'y a que très peu d'interactions, les élèves parlent de manière successive ou bien simultanée, chacun avec son idée en tête. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'instaurer un climat propice aux échanges, de les amener à prendre la parole à bon escient, à tenir compte de la parole de l'autre.

Sur le choix de la forme du clip, les élèves veulent tous spontanément la même chose, « on veut danser et chanter », sauf S. qui reste silencieuse. **M.C.** dit seulement « danser ». En dehors de son problème de prononciation, **M.C.** peut faire des phrases courtes, mais pour se mêler au groupe, il préfère une nouvelle fois intervenir sous cette forme simplifiée. Même si la forme est minimaliste, il faut noter la stratégie de compensation qu'il exerce : il fait l'effort car il a envie de participer, pour l'instant en priorisant la quantité. Pour lui, plusieurs brèves interventions valent mieux qu'une seule avec une forme plus complexe. Sa stratégie consiste à aller au plus simple, au plus rapide, dans l'optique d'être écouté. Il a les ressources nécessaires pour faire une phrase, plutôt qu'un mot, mais cela lui demande un effort supplémentaire compte tenu de ses problèmes de prononciation. Comme souvent, c'est **J.** qui après le brouhaha général va résumer et dire : « nous veut danser et chanter ». Il révèle par ce résumé, une envie de fédérer le groupe en rassemblant l'idée commune. Ses intentions sont louables, c'est souvent la manière qui pose problème. Car même s'il coupe la parole, ou la monopolise, il reste à l'écoute des autres, et peut aller jusqu'à reformuler pour un camarade, tel un porte-parole.

Face au déséquilibre de prise de parole et de participation, je mets en évidence devant tous les élèves que certains monopolisent la parole, alors que d'autres se taisent. (Cette séance est filmée, dans le but qu'ils puissent opérer ce constat eux-mêmes lors de la prochaine séance.) **J.** saisit l'occasion pour appuyer lourdement sur ce constat et mettre les élèves silencieux en échec : « Mais allez y parlez ! » mais sa remarque qui pourrait se valoir/vouloir d'être encourageante, se fait plutôt menaçante, et tend à les intimider encore plus. Pour se défendre, **J.** essaie de garder son statut à l'intérieur du groupe. Selon lui, il remplit le contrat, il participe, il tient son rôle : il n'est pas responsable du comportement des autres. Il tente d'inverser la situation, semblant dire « même si on leur laisse la place de parler, ils ne la prennent pas, donc autant combler ce vide ». Les résultats des sociogrammes express abondent dans ce sens, la verbalisation excessive de **J.** fait que peu de camarades veulent jouer ou travailler avec lui.

Ensuite, concernant les lieux de tournage, les élèves ont rapidement quelques idées. L'ensemble du groupe propose les mêmes lieux, l'école, la classe, un parc. **M.C.**, qui connaît bien le quartier propose « le plateau des festivals ». Il lève la main, les autres élèves n'ont plus d'idées, il peut donc saisir la « faille de silence », pour s'exprimer. Comme sa proposition est pertinente, les

autres élèves rebondissent dessus. **M.C.** ressort satisfait de cette courte interaction, rapide et efficace. Il a pu s'exprimer, être entendu, être utile au projet². **J.**, qui ne vit pas à la Possession, ne connaît pas bien le quartier. C'est ce qui justifie que sa participation est moindre sur le sujet.

Enfin concernant les story-boards distribués, comme les propositions se font sur sollicitation, chaque groupe propose une réponse, « dessin-animé » « manga » sont les principales hypothèses. À la question de la finalité du support, M.T. et Charles-Henri s'interrogent « c'est les dessins du film ? ». J'étaye afin d'arriver au terme « story-board », en demandant une suggestion de chorégraphie pour l'illustrer sous la forme d'un story-board au tableau. Les participations sont faibles. Un des élèves (grand parleur) arrête même tout net de participer puisqu'il considère que d'avoir fait une proposition le lui permet. Il dit presque aux autres, j'ai fait mon travail, à votre tour. C'est maintenant un discours récurrent que répètent les grands parleurs aux petits parleurs.

2.2.3. Le bilan

Globalement, cette séance qui demandait de la réflexion, qui interrogeait, a été fructueuse, puisque l'attention a été soutenue durant plus de 45 minutes, ce qui est assez rare. Des propositions ont été émises par des élèves des deux groupes. Les élèves ont, dans l'ensemble, fait preuve de motivation. Même s'ils n'ont pas forcément beaucoup participé ou interagi, ils ont été attentifs et intéressés³. Cela confirme donc bien l'idée soutenue par BOIMARE qui parle d'équilibre entre les centres d'intérêt des élèves et les contraintes liées aux apprentissages, de la démarche de projet comme porteuse de sens, et du fait que la motivation, qui fait défaut chez certains de mes élèves, est maintenue quand le sujet les intéresse.

Concernant la participation, le langage oral, j'ai pu constater que le trio dominant a encore monopolisé la parole, faisant des propositions intéressantes mais inhibant les élèves introvertis. Toutefois, **M.C.** motivé par le projet, s'est investi à la hauteur de ses possibilités et il est intervenu plusieurs fois dans la séance, plus qu'à l'accoutumée. Il a limité ses interventions, les séances d'oral sont difficiles pour lui. Pour qu'il trouve sa place, je le sollicite. Quand il rencontre des difficultés à prononcer ce qu'il souhaite dire, je l'aide à repérer les phonèmes qui sont mal prononcés et à se demander comment on les prononce, en dégager ce qu'il est nécessaire de maîtriser pour les produire et proposer des situations de jeux de bouche pour l'amener à maîtriser l'appareil phonatoire. Enfin, je peux répéter afin de partager l'idée avec les autres, et de valoriser la proposition.

² Sentiment de compétence (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

³ Intentionnalité et réciprocité (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

J. a beaucoup participé mais sans respecter la levée de main, ou la sollicitation, il avait des réponses, il voulait en faire part, par besoin de reconnaissance et par difficulté à se réguler. Le visionnage de la vidéo de cette séance sera l'occasion de mettre en évidence les comportements de chacun.

2.3. La séance 8 : Analyse des comportements du groupe

2.3.1. Le déroulement

Objectifs: Être capable d'avoir un regard critique et argumenté sur son propre comportement et celui de l'autre

Fonctions cognitives : Traitement de l'information (inférer, analyser), percevoir avec clarté et précision

La séance précédente filmée est visionnée et va être analysée pour reposer les règles de travail en groupe. Cette séance d'autoscopie a pour finalité de pratiquer un feedback au cours duquel il s'agit de s'auto-analyser afin de prendre conscience de son comportement et de faire un travail de métacognition dans le seul but de se réajuster.

Au coin regroupement, les élèves regardent attentivement les images présélectionnées de la séance filmée. Durant la séance, les élèves s'observent eux-mêmes sur l'écran, en priorité : c'est la consigne. Comme dans une lecture à voix haute, les commentaires se font dès que la vidéo est arrêtée. Celui qui veut donner son avis le fait, il l'explique, celui qui peut être concerné se justifie s'il le souhaite.

Il s'agit de réussir à être critique sur son propre comportement, de l'expliquer. À l'issue de la séance, le groupe propose à chaque élève des améliorations dans son comportement: ainsi, les règles de la discussion en groupe sont remises à jour, réactualisées, en tenant compte de chacun.

2.3.2. Les observations et analyses des comportements du groupe et des élèves « cibles »

Pour les élèves, le fait de se voir et d'analyser les attitudes, permet de prendre conscience de leurs comportements et ainsi de produire un discours métacognitif pour s'en distancier. Rapidement, ils mettent en évidence deux comportements : « **S.** et **M.C.** ne disent rien » et « **J.** cause trop ».

J. prend donc très vite conscience de son comportement, entre sa propre observation et les commentaires de ses camarades, il dit qu'il voit qu'il parle trop, qu'il chante et qu'il fait du bruit⁴. **S.** se justifie « je ne parle pas parce que les garçons parlent tout le temps ». **M.C.** n'a pas d'explication à son silence. Mais il valide quand on lui suggère que c'est parce qu'il n'est pas entendu, que sa voix est trop faible et qu'il a peur des moqueries.

⁴ Individuation et différenciation psychologique (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

À l'unanimité, tout le monde constate que M.T. et Charles-Henri, interviennent beaucoup aussi mais plus dans le respect des règles : ils lèvent la main.⁵

Après ce constat, il s'agit donc de voir pour chacun, tour à tour, comment améliorer son comportement dans la prise de parole. Chaque élève propose comment changer son attitude, avec l'aide des recommandations des autres. **J.** propose que **S.** parle plus, participe plus. Avec Charles-Henri, ils admettent que ce sont leurs moqueries qui la bloquent. **J.** propose aussi à **M.C.** de parler plus et surtout plus fort pour qu'on l'entende, tout en concevant que cela implique que lui-même parle moins et moins fort. Il prend donc conscience concrètement de son comportement et de l'impact que cela a sur le reste du groupe.

Pour Charles-Henri et M.T., aucune remarque spécifique n'est faite. Personne ne trouve vraiment à redire sur leur comportement. Comme **S.** ne s'est pas exprimée, ils n'ont pas pu se moquer d'elle. Pas de « flagrant délit » de moquerie sur la vidéo pour les mettre face à eux-mêmes.

M. n'était pas là lors de la séance filmée, il observe sans pouvoir réellement participer et sans le vouloir non plus.

2.3.3. Le bilan

C'est la première fois que les élèves se voient et s'observent sur une vidéo en train de travailler.

Cette distanciation par autoscopie les rend assez lucides sur la situation des autres et tout autant sur leur propre comportement. C'est d'ailleurs pour **J.**, **M.C.** et **S.** que c'est le plus évident.

L'objectif est qu'ils ajustent leur posture par rapport à ce qui est attendu (grâce à ce visionnage et grâce aux séances de travail en/de groupe) lors des prochaines séances orales, notamment lors de la dernière séance de la séquence.

2.4.Phase d'ajustement

Il était prévu que les élèves suivent une logique professionnelle : créer toute la chorégraphie, élaborer le story-board entier, pour ensuite passer au tournage et enfin, à la fin du tournage, que je m'occupe du montage.

Mais à partir de la 3^{ème} séance de chorégraphie, après plusieurs propositions intéressantes, le groupe s'essouffait, traduisant un manque de motivation. L'ensemble des élèves ne proposait plus de mouvements pour la chorégraphie, à court d'idées ou bien lassés de la récurrence de cette

⁵ Régulation et contrôle du comportement (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

activité. La chanson dure plus de 3 minutes, cela demande donc de nombreux pas de danse. L'efficacité du groupe est devenue minimale, les élèves ne montrant plus d'intérêt pour le projet. Bien qu'ayant travaillé sur la clarté cognitive puisque nous avons planifié les étapes, ils ne semblaient pas avoir mis en correspondance ce qu'on avait organisé et ce qui se déroulait.

J'ai donc décidé dans un premier temps de mixer la création artistique avec l'écriture du story-board. Ainsi ce qui était proposé par un élève, validé par le groupe était ensuite transcrit en story-board.

Rapidement, il est apparu que le passage à la pratique serait salvateur pour ne pas perdre la motivation qu'ils avaient pour le projet. Il y a donc eu une séance plus technique pour se servir de l'Ipad, puis nous avons commencé le tournage. Ensuite, il était prévu que je fasse le montage du clip à la fin du tournage, pendant les vacances. Cependant, pour être dans le concret et toujours dans un souci de motivation, j'ai finalement monté chaque soir les rushes exploitables de la veille en y plaquant la chanson.

Ainsi chaque matin, les élèves se sont réjouis de se voir eux-mêmes et de voir le groupe mis en valeur. À tel point que le visionnage du matin est devenu un rituel pendant les deux semaines de tournage, un moment de renforcement favorisant l'estime de soi et la cohésion du groupe. Le clip leur renvoyait une image positive et encourageante, d'eux-mêmes et du groupe. Chaque matin, les élèves voulaient visionner plusieurs fois le morceau de clip qui s'étoffait grâce au tournage de la veille.

Cette manière de fonctionner a créé une émulation pour continuer, pour travailler et pour produire ensemble. Le groupe a pris conscience de l'efficacité de son travail et cela a motivé les élèves pour améliorer leur participation, leur investissement. Cette adaptation n'était pas dans un souci de renverser la planification pour aller plus vite, mais bien de garder l'investissement, l'intérêt et la motivation des élèves pour chaque étape. J'ai donc dû sortir du cadre pré établi pour en mettre un autre plus souple.

2.5. Les séances de tournage (13)

2.5.1. Le déroulement

*Objectifs : Être capable de respecter le rôle attribué (acteurs, cadreur, logisticiens)
Être capable de respecter l'organisation établie au préalable*

Fonctions cognitives : Exécution (agir), modification de la base de connaissance (ajuster, transposer, réorganiser), régulation de soi

Les séances de tournage se passent toujours de la même manière. Avant d'aller tourner, les élèves regardent la fiche du story-board pour savoir ce qu'il y a à faire. Une place est laissée à l'improvisation si les élèves ont une idée de pas de danse sur le lieu de tournage.

Lors des séances de tournage, les élèves sont à tour de rôle devant ou derrière la caméra. Un élève se charge de mettre la musique qui donne le rythme pour danser ou chanter. Mais lors des scènes à étiquettes (PAPAOUTAI), je filme l'ensemble des élèves.

Avant les prises l'AVS-Co reprecise si besoin à chacun ce qu'il doit faire et donne le top. Selon le nombre d'acteurs dans la scène, on fait des groupes pour répéter, puis filmer.

2.5.2. Les observations et analyses des comportements du groupe et des élèves « cibles »

Le tournage est le moment le plus motivant et le plus crucial car il y a un passage au concret, à l'action. Tous les élèves sont curieux mais certains sont parfois craintifs. Ce n'est pas le cas que **M.C.** qui est à l'aise avec son corps, même si son physique rond le limite dans la souplesse. Sur la chaîne symbolique, on peut mettre en relation son rapport au corps et son rapport au langage. Il propose, ose avec son corps ce qu'il ne peut pas avec le langage.

Lors de la première séance de tournage, Charles-Henri était mal à l'aise avec son corps, chose fréquente pour un jeune qui entre dans l'adolescence. Il a refusé de danser ce qui était prévu, prétextant la présence de quelques élèves d'une autre classe à proximité. Charles-Henri a verbalisé en disant « ça fait honte ». **M.C.** a eu une réaction spontanée de fierté, à l'égard de son cousin : « non ça fait pas honte ». Lorsqu'on reparle de ce refus, en classe, **M.C.** réitère ses propos, en disant que c'est bien de faire le film. Son estime de lui, en augmentation, lui permet de verbaliser son avis, de s'opposer à son cousin. Lors des tournages, **M.C.** ressent de la fierté de se faire filmer devant d'autres élèves dont le regard est admiratif voire envieux.

Dans une autre séance, alors que M.T. peine à faire un enchaînement, reproduisant plusieurs fois la même erreur, c'est **M.C.** qui lui réexplique la scène prévue entre eux⁶. Les rôles sont inversés. Certes le langage est encore fragile (« mais non Mathias, c'est comme ça»), il est associé à des gestes pour décrire la situation, mais c'est au leader en difficulté que **M.C.** s'adresse avec assurance.

Même si chacun a son rôle, par souci d'efficacité, les élèves se conseillent, se dirigent entre eux. Ils n'hésitent pas à s'interpeller s'il y a de la dispersion « allez, là on perd du temps ». Les improvisations proposées ont été l'occasion de relâcher les tensions dans le groupe, de détendre (ponctuellement) les relations entre S. et M.T. Elle est en confiance et on peut la voir rire sur certains rushes, ce qui n'était jamais arrivé en présence de M.T.

⁶ Comportement de coopération (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

R. qui est un nouvel élève de la CLIS rejoint le projet à l'étape du tournage, son arrivée dans la CLIS s'est faite par étapes : il vient du CM1 et passait jusque-là encore beaucoup de temps avec sa classe de référence. Il montre de l'intérêt pour le projet et verbalise le désir de s'y joindre⁷.

Nous avons posé tous ensemble les règles pour filmer (cadrage, concentration, attention). **J.** est le premier à filmer. C'est lorsqu'il filme que **J.** réalise que, quand les élèves sont récalcitrants, cela ralentit un projet et complique la tâche. Il me dit « ça doit être compliqué pour toi aussi des fois ! » En disant cela, il prend du recul, il projette sur d'autres activités⁸. Il met en relation des expériences passées et présentes. **J.** mesure la difficulté d'obtenir l'attention et la motivation de tout le monde, il mesure ainsi l'importance de la cohésion du groupe. Sa position de réalisateur change sa posture et le place en chef d'orchestre: quand il filme, il ne peut que constater que, si tout le monde ne met pas en pratique ce qui a été planifié, il ne peut pas filmer. Par la suite, il participe aux décisions et à l'organisation, il est plus investi, plus actif et plus lucide. Il comprend que si un élève ne se régule pas, sort du cadre, c'est toute une activité qui peut périlcliter. Le travail en groupe, qui génère un conflit socio-cognitif lui permet de prendre du recul et d'analyser la situation différemment.

2.5.3. Le bilan

Dans l'ensemble, les tournages ont été des moments forts pour le groupe, créant des complicités (peut-être) éphémères, remettant en cause la place de chacun.

Les moments de tournage mettent en confiance **M.C.** qui gagne l'assurance nécessaire pour s'affirmer, alors qu'ils mettent **J.** dans le doute. Il remet en cause ses représentations. Il arrive par cette pratique à avoir une représentation finale proche de la réalité.

2.6. La dernière séance (15)

2.6.1. Le déroulement

*Objectif: Être capable de retrouver les principales étapes du projet
Être capable de réorganiser les différentes étapes du projet
Fonctions cognitives : Faire l'inventaire des informations, représentation de l'information (schématisation), modifier la base de connaissances.*

Oralement, en groupe classe, les élèves rappellent les différentes étapes du projet, qui sont notées au tableau. J'apporte un étayage pour nommer correctement les étapes. Elles sont ensuite

⁷ Intentionnalité et réciprocité (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

⁸ Transcendance (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

ordonnées au tableau. Puis, des photos, illustrant chaque étape, ainsi que des numéros sont fournis aux élèves. Les élèves seuls doivent réorganiser les étapes sous forme de séquentiel, en discutant et en négociant leurs choix. Les lecteurs ont les noms des étapes, alors que le petit lecteur ne se positionne que sur les photos. Une fois qu'ils sont tous satisfaits de leur résultat final, je viens écouter leurs explications et valider leurs propositions.

2.6.2. Les observations et analyses des comportements du groupe et des élèves « cibles »

La dernière séance de la séquence a pour but de mettre en œuvre un discours métacognitif pour mettre en relief principalement les processus organisateurs de la tâche afin de pouvoir projeter ces nouvelles compétences dans d'autres situations. (ROUSSEY) La tâche s'avère plus difficile que prévue. Dans un premier temps, les élèves résument tout le projet à « on a filmé pour faire le clip ». C'est grâce aux propositions de **J.** (qui s'efforce de lever la main) et de **S.** que d'autres étapes émergent. **J.** invite les autres à participer.

Ensuite, alors que les étapes sont inscrites et ordonnées au tableau, l'association avec les images n'est pas plus évidente. La répartition des tâches se fait entre eux. **R.**, qui lit le mieux, rappelle l'ordre inscrit au tableau. Très rapidement aussi, **J.** et Mathias relancent ceux qui ne parlent pas assez. Il y a de vraies interactions notamment entre Mathias, **J.** et **R.**, sur fond de désaccord, pour associer la bonne photo à la bonne étape. **M.C.** intervient seulement pour faire les propositions les plus évidentes.

À la fin de la séance, **S.**, qui a plus participé que d'habitude, vient d'elle-même me dire, confiante, « t'as vu maîtresse j'ai parlé, j'ai plus peur ».⁹

3. L'ANALYSE DE PROJET

3.1.La cohésion du groupe

En cette rentrée de période 4, une dernière séance clôt la séquence, elle signe donc la concrétisation du projet mais coïncide aussi avec deux événements phares pour la classe : le départ de C.H. en ULIS et l'ancrage de **R.**. On constate un changement global important. Plusieurs paramètres ont évolué depuis le début du projet, il est difficile d'attribuer à une cause unique à la meilleure ambiance, l'augmentation de la motivation et de la participation de **S.** et de **M.C.**.

⁹ Sentiment de compétence (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

À l'issue de la séquence, j'ai fait des sociogrammes express finaux (cf. annexes 2) pour mesurer l'évolution des relations dans le groupe. Il ne faut pas négliger que le départ de C.H. et l'arrivée de R. modifient les interactions.

Ces sociogrammes express finaux nous permettent de repérer que :

- S. est désormais mieux prise en compte, pour le jeu comme pour le travail. Cela peut s'expliquer par ses prises de positions plus fréquentes, son affirmation naissante, ainsi que par un début de régulation du comportement de Mathias à son égard, qui influe sur le groupe.
- J. est désormais le plus rejeté dans les relations de jeu comme de travail. Il est encore souvent dans les conflits. Sa prise de parole, même si elle tend à se réguler, ne rassure pas ses camarades de classe. Cela confirme la cristallisation des statuts dans un groupe et que les changements ne sont pas tous immédiats.
- R. a eu un bon accueil, il s'est bien intégré, il est apprécié par ses pairs, désormais autant que M.C.. Ce sont ceux qui génèrent le plus d'intentions positives dans le groupe.

3.2. Le langage oral

Concernant le langage oral, les changements sont potentiellement imputables à la fois aux bénéfices de la médiation mise en place (pour améliorer la cohésion du groupe et la participation en langage oral) et aux effets du déséquilibre du trio devenu duo avec le départ de C.H.. Il faut aussi ajouter les vacances, pause qui permet souvent de prendre du recul et enfin, le fait que les élèves grandissent. Les changements sont surtout en faveur des petits parleurs, qui osent davantage s'exprimer et affirmer leurs points de vue. Les grands parleurs participent toujours beaucoup : faisant preuve de vivacité, s'efforçant de lever plus régulièrement la main. J. a toujours le monopole de la parole, parce que l'expression orale est son point fort et qu'il a du contenu à formuler. La médiation lui a fait prendre conscience de sa différence, de son originalité¹⁰, de son changement et de sa malléabilité.

CONCLUSION

À la problématique posée: **en quoi l'utilisation de la vidéo dans le cadre d'une production commune nécessitant de l'échange, du partage et de la coopération, dans une CLIS 1, peut-elle favoriser la régulation de soi et développer des compétences langagières individuelles ?** Il est désormais possible de répondre qu'au regard des différentes étapes du projet, des évaluations finales et des observations faites durant le projet et depuis le projet, les progrès en langage oral sont réels

¹⁰ L'individuation et les différences psychologiques et le changement (Les 10 principaux critères de Feuerstein)

concernant les petits parleurs (plus d'interventions spontanées, davantage de participation), et les grands parleurs (plus de respect des règles durant l'échange). Une autre certitude: l'ambiance a changé dans la classe et cela facilite l'entrée dans les apprentissages. Ce projet a rapproché les élèves, les a mis en confiance individuellement. Pour **M.C.** et **J.**, leur statut dans le groupe a varié.

Toutefois, le fait que le groupe ait lui-même évolué (un départ en ULIS et une arrivée dans la CLIS) fausse les paramètres de départ, peut rendre caduque l'évaluation et limite l'impact de cette médiation sur les progrès. Cependant ce projet a amené les élèves à prendre plus en compte l'autre, à donner le meilleur de soi pour le bénéfice du groupe. Le sentiment de compétence¹¹ est notable, le projet leur a permis de comprendre que chacun est indispensable au bon fonctionnement du groupe. Même si cela n'est pas évaluable, une fierté autant individuelle que collective se ressent.

Si l'on suit les critères de la médiation de Feuerstein, la recherche des buts et de planification est un des critères sur lequel il va falloir continuer de travailler notamment avec la nouvelle séquence sur le projet qui commencera après le rendu de ce mémoire. Il s'agira de l'étape de présentation au public (les autres classes de l'école, les parents et le partage sur une plate-forme internet). À la manière d'une exposition (avec invitations), avec des supports multiples (la vidéo, les panneaux récapitulatifs, une présentation orale) et avec des questions du public, la suite du projet prendra une forme telle que les élèves de la CLIS seront amenés à produire ensemble et individuellement, de l'écrit et de l'oral, en fonction de leurs potentialités. Le but étant aussi de faire revenir les élèves sur tout ce projet, pour leur permettre de faire un travail de métacognition. Cette seconde partie du projet pourra peut-être conforter une des hypothèses de départ concernant la réhabilitation de la CLIS auprès de l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Concernant ma pratique professionnelle et la construction de ma future identité professionnelle d'enseignante spécialisée, le projet PAPAOUTAI, (de par l'organisation, la gestion des impondérables) fait prendre en compte une réalité permanente en CLIS, savoir faire preuve d'adaptation :

- aux élèves (prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers);
- aux comportements (questionnement sur les motivations des élèves) ;
- aux situations (flexibilité).

Toujours dans un souci de mettre les élèves au cœur de l'action, de les garder motivés et intéressés, d'entretenir leur curiosité, de cibler leurs centres d'intérêt pour qu'ils progressent dans les apprentissages.

¹¹ Les 10 principaux critères de Feuerstein

À la question de Philippe MERIEU : “suis-je prêt à faire le pari de l'éducabilité de tous et à mettre en œuvre toutes les connaissances dont je dispose et toute l'imagination dont je suis capable pour y parvenir ? Suis-je prêt à accepter que l'autre échappe à mon projet, ne me paye ni en reconnaissance, ni en soumission, puisse se dégager de mon influence... sans, pour autant, lui en vouloir ni abandonner ma détermination?” ma réponse est oui.

OUVRAGES

- BENTOLILA Alain, le verbe contre la barbarie, *Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Odile Jacob, 2007
- BERNE Stéphanie, mémoire d'espagnol, *En quoi l'autoscopie permet d'améliorer les performances didactiques du professeur stagiaire ?* IUFM DE BOURGOGNE, 2002-2003
- BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, édition Dunod, 2006.
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF éditeur, collection pédagogies (2009)
- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'École*, esf EDITEUR, 1996, p 96
- FEUERSTEIN Reuven, *Pédagogie de la médiation autour du PEI*, Chronique Sociale, 1990
- METRA Maryse, *Le groupe comme médiation en rééducation*, Iufm de Lyon, 2006.
- MERIEU Philippe *Apprendre, oui, mais comment*, 23ème édition, ESJ Edition, 2012
- PESLOUAN (de) Dominique, *Guide des aides aux élèves en difficulté*, ESF, 2003
- REHAULT Patrick, *Les cahiers pédagogiques* n° 424, page 20, mai 2004
- LIDZ Carole, *Fonctions cognitives* d'après une revue de la littérature cognitive, 1990
- BLOCHET Patrick, MAIRAL Chantal, *Maîtriser l'oral*, Magnard, Paris 1998

COURS FORMATION

- BAUD Pascal, *Des outils pour s'apprendre à lire*, Cours CAPA-SH, ESPE, 2014
- LODEHO Olivier, Cours CAPA-SH, ESPE, 2014
- ROUSSEY Thierry, *Interaction sociale et développement cognitif*, CAPA-SH, ESPE, 2014

DIVERS

- *Le socle commun de connaissances et de compétences*, la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005
- Les cahiers pédagogiques n° 424, page 20 (mai 2004)
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, les formateurs et les intervenants de la formation, ma MASAF, les collègues stagiaires et les élèves de la CLIS, de m'avoir guidée pour déconstruire puis reconstruire mes représentations. Merci à ma famille pour sa patience et sa compréhension, à Martine pour sa relecture draconienne.

- 1. TABLEAU RECAPITULATIF DES COMPETENCES COMMUNICATIONNELLES**
- 2. LES SOCIOGRAMMES EXPRESS**
- 3. LA GRILLE D'OBSERVATION DES INTERACTIONS LANGAGIERES**
- 4. LA CARTE MENTALE DU PROJET PAPAOUTAI**
- 5. LA REALISATION D'UN CLIP VIDEO**
- 6. LA SEQUENCE DETAILLEE**

1. Tableau récapitulatif des compétences communicationnelles

(En s'appuyant sur l'ouvrage de **Maîtriser l'oral cycle 1**, C. MAIRAL et P. BLOCHET, 1998)

J., 11 ans, 3^{ème} année de CLIS Suivis : MECS, Service Accueil de Jour
Il participe beaucoup à l'oral. C'est un moteur pour le groupe, quand il est motivé. Toutefois, il arrive très fréquemment que J. monopolise la parole. Il s'exprime plus souvent spontanément que sur sollicitation. Son comportement est assez paradoxal, car il ne respecte pas forcément les règles conversationnelles, mais il tient néanmoins compte des propos des autres sur lesquels il peut rebondir ou qu'il peut aider à reformuler. Il s'exprime avec une intonation normale voire forte, une élocution correcte, mais avec parfois une gestuelle parasite.
M.T, 12 ans, 4^{ème} année de CLIS
Son ancienneté lui confère une certaine aura dans la classe. Sa parole est d'or pour ses pairs. Il s'exprime souvent, sans pour autant toujours respecter les règles de prises de paroles. Il s'exprime aussi bien spontanément que sur sollicitation. Il s'exprime avec une intonation normale voire forte, une élocution parfois approximative sans gestuelle.
C.H., 12 ans, 7^{ème} année de CLIS, Départ en ULIS 20 Mars 2014 Suivis : SESSAD (éducatrice), Pédopsychiatre, fin AEMO, Projet Education Réussite
Il essaie de faire sa place dans cette nouvelle classe. Il s'exprime à demi mot, il marmonne volontairement, sa prise de parole est auto-modérée, autocensurée, face à la peur du regard de l'autre. Il refuse de répéter si on ne l'a pas entendu. Son élocution est donc parfois approximative mais sans gestuelle. Il n'a pas toujours le désir de communiquer.
M., 10 ans, 4^{ème} année en CLIS Suivis : CMPEA (pédopsychiatre, psychomotricien) CATTP (groupe : infirmier, éducateur, psychomotricien), Orthophoniste, SESSAD (va débiter)
Il participe peu à l'oral, sauf sur sollicitation de l'adulte, les interventions spontanées sont souvent inadaptées, de ce fait, son discours décalé entraîne les moqueries. Il sait respecter les règles de la conversation, sans pour autant être attentif aux propos des autres. Il s'exprime avec une intonation

normale, une élocution correcte, mais avec parfois une gestuelle parasite.

S., 11 ans, 3ème année en CLIS

Suivis : SESSAD (Éducatrice, psychomotricienne), Orthophoniste

Elle s'exprime uniquement sur sollicitation de l'adulte, devant le groupe classe, en respectant les règles conventionnelles. S. ne parle pas principalement pour éviter les remarques de M.T., Son désir de communiquer dans la classe est assez faible mais il est très important dans la relation avec l'adulte avec qui elle s'exprime spontanément. Elle s'exprime avec une intonation assez faible, mais une élocution correcte.

M.C, 10 ans, 4ème année en CLIS

Suivis : SESSAD (Éducatrice, psychomotricienne), Orthophoniste (en pause)

Compte tenu d'un problème de prononciation, il rencontre des difficultés à s'exprimer. De plus, il arrive que d'autres l'imitent pour se moquer. Par conséquent, Mathias s'exprime très peu et très rarement spontanément. Pour autant sur sollicitation de l'adulte, il va s'exprimer. Il s'exprime avec une intonation très faible et une élocution difficile. Il a pourtant un désir de communiquer. Il n'a pas de gestuelle associée lors qu'il parle, mais il va souvent valider ou montrer son désaccord avec un signe de tête. (langage corporel)

R., 9 ans, 1ère année en CLIS, Arrivé du CM1 en février 2014

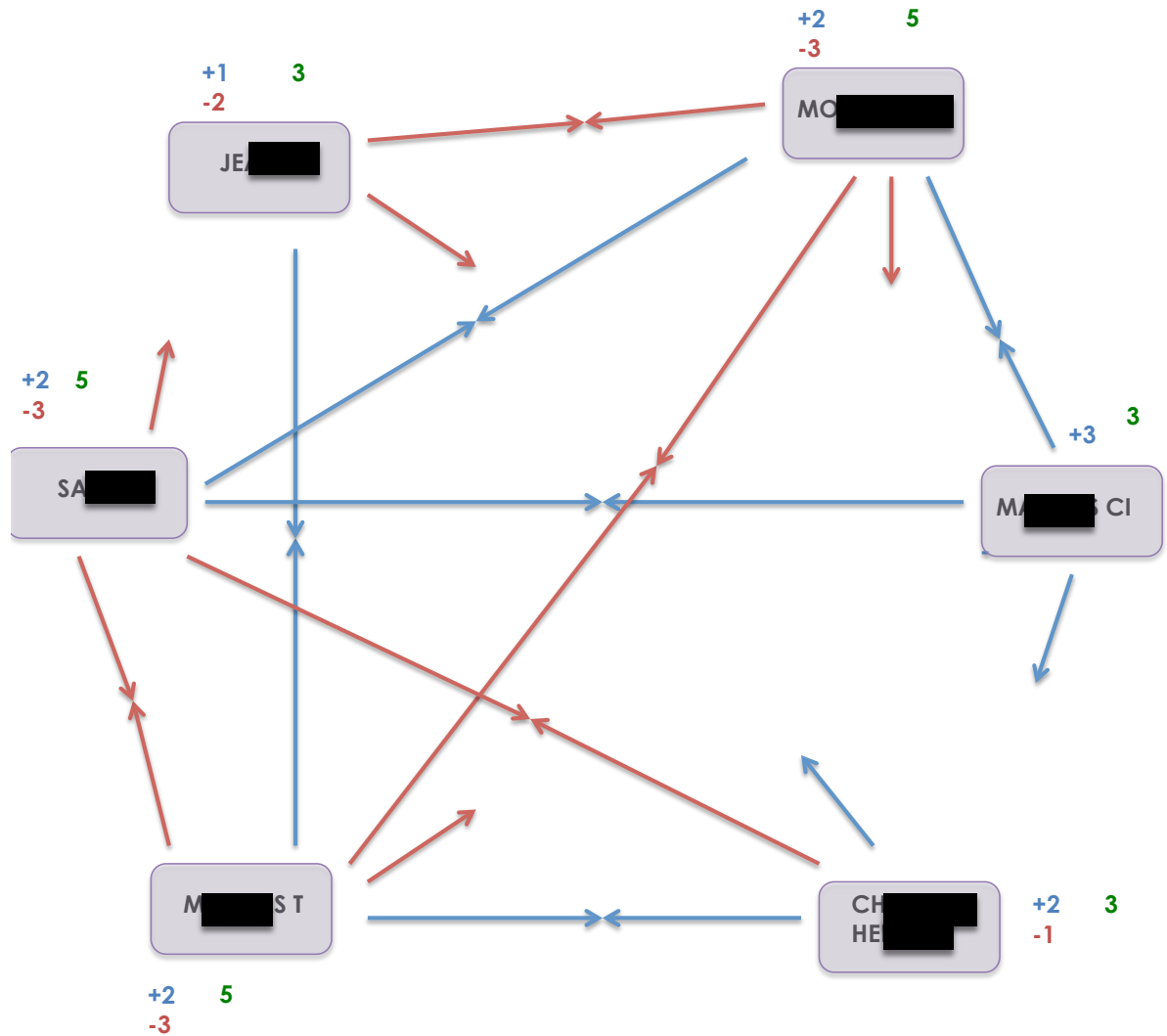
Suivi : Orthophoniste

Il s'exprime correctement, mais uniquement sur sollicitation de l'adulte, devant le groupe classe. Il ne parle pas spontanément en relation duale informelle. Il n'a pas toujours le désir de communiquer. Il s'exprime avec une intonation très faible, mais une élocution correcte, sans gestuelle particulière.

2. Les sociogrammes express

SOCIOGRAMME EXPRESS (1) : RELATION DE TRAVAIL

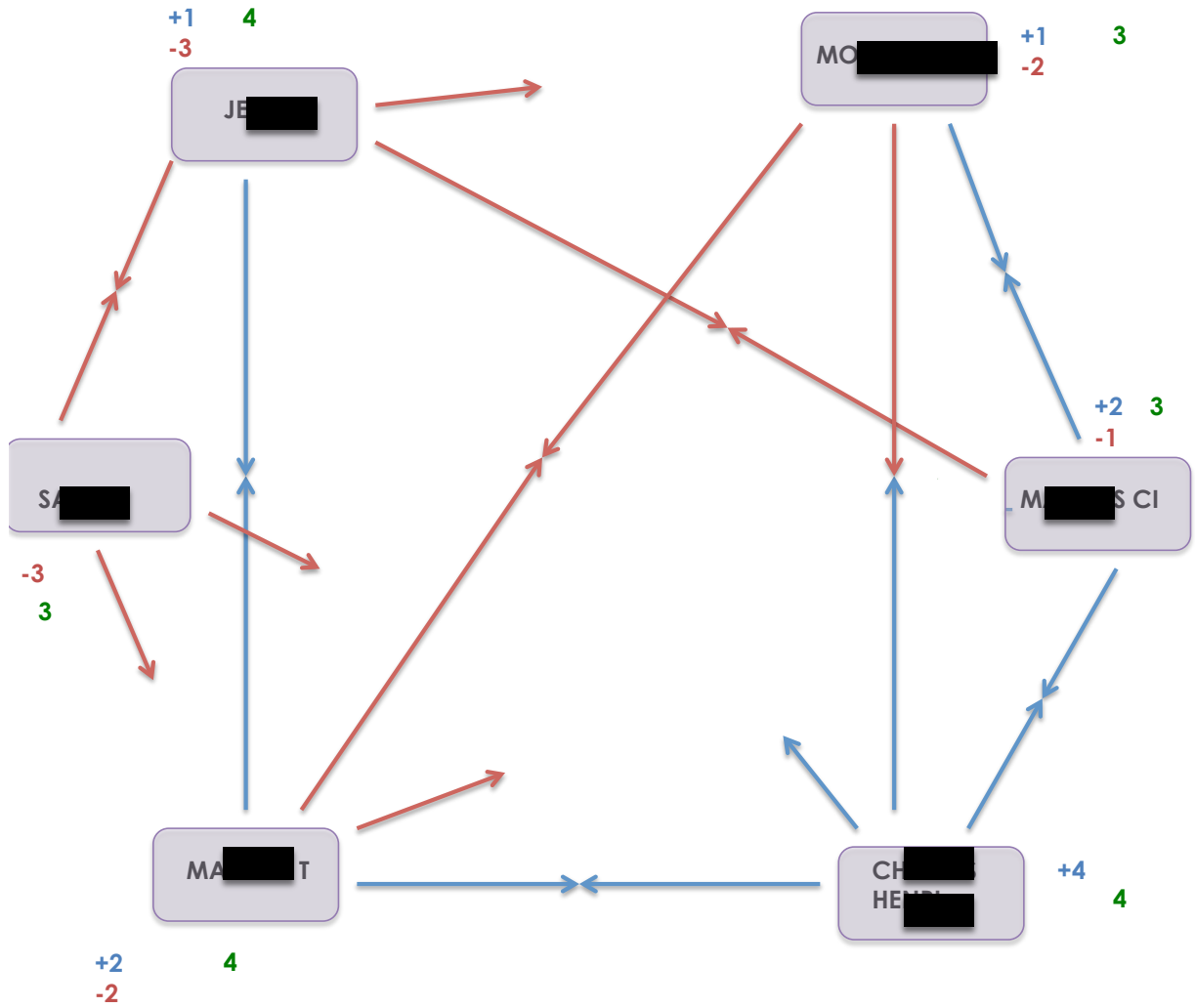
17 décembre 2013



→ J'aime travailler avec
→ Je n'aime pas travailler avec

M CI	+3
CH HE	+1
JE	-1
M ST	-1
M	-1
SA	-1

17 décembre 2013

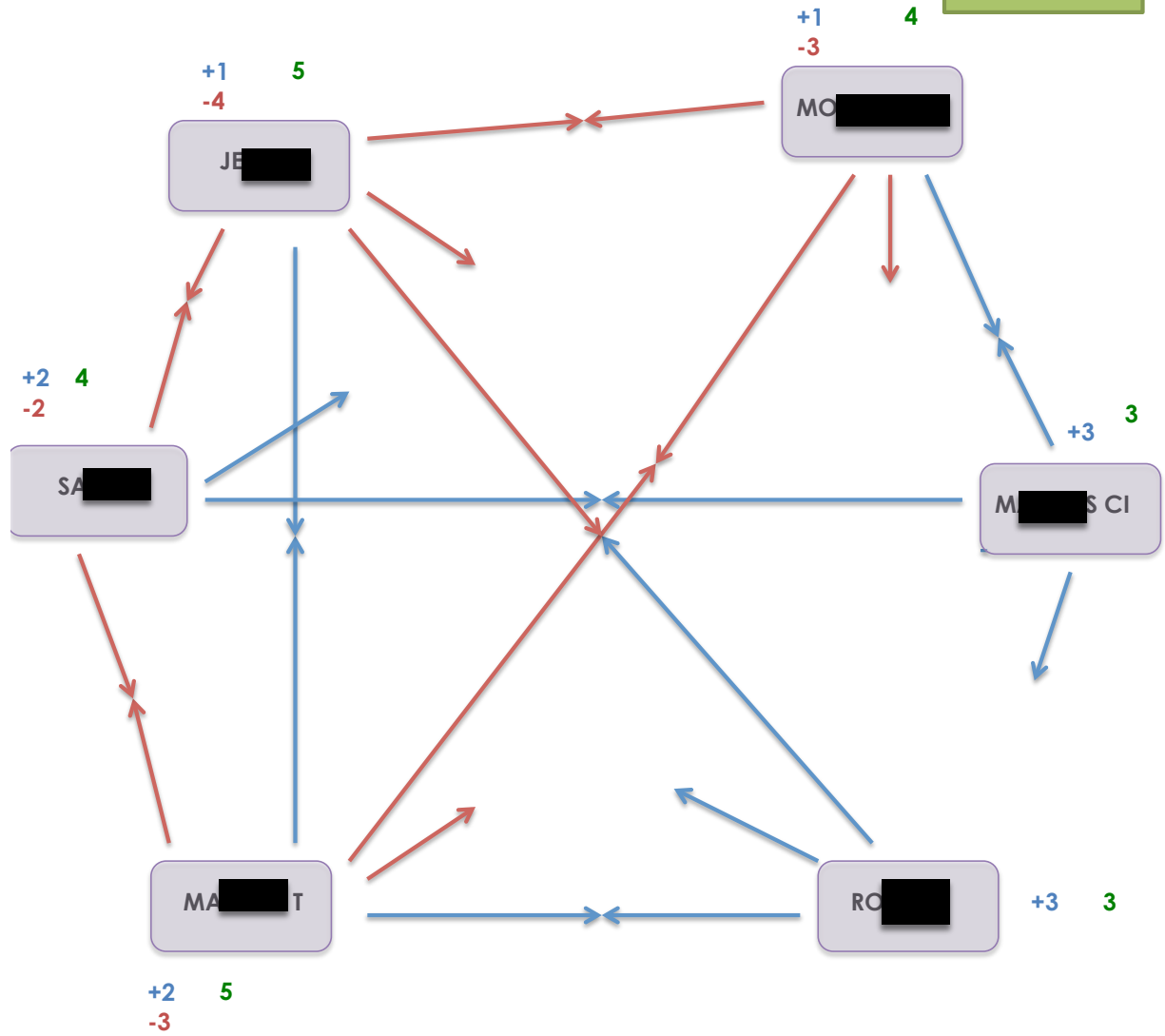


→ J'aime jouer avec
→ Je n'aime pas jouer avec

CH	HE	+4
MA	CI	+1
MA	T	0
MO		-1
JE		-2
SA		-3

SOCIOGRAMME EXPRESS (1) : RELATION DE TRAVAIL

27 mars 2014

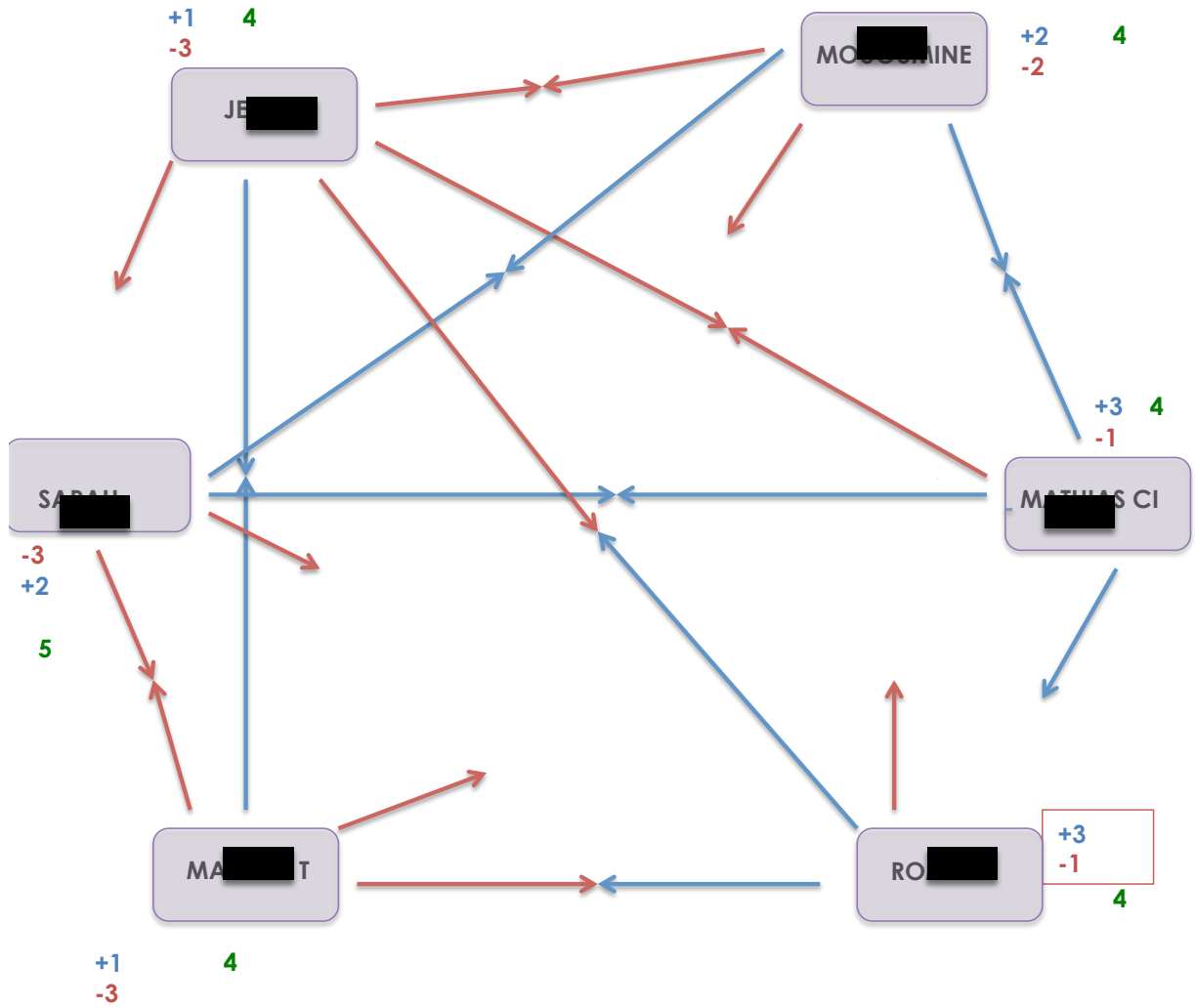


→ J'aime travailler avec
→ Je n'aime pas travailler avec

MA S CI	+3
RO	+3
SA	0
MA S T	-1
MO	-2
JE	-3

SOCIOGRAMME EXPRESS (2) : RELATION DE JEUX

27 mars 2014



→ J'aime jouer avec
→ Je n'aime pas jouer avec

RO...	+2
MATHIAS CI	+2
MOÛCHINE	0
MA...T	-2
SARAH	-1
JE	-3

GRILLE D'OBSERVATION DES INTERACTIONS LANGAGIERES

Cette grille permet de mettre en évidence les aspects qualitatifs et quantitatifs des différentes interactions langagières, lors des séances de médiation culturelle. ¹

Prénom :		Nom :			
Les compétences communicationnelles : aspect quantitatif des interactions langagières					
		Séance 1	Séance 7	Séance 8	Dernière Séance
Le désir de communiquer					
Communication orale/verbale avec les autres élèves	Spontanée				
	Sur sollicitation				
Communication orale/verbale avec l'enseignante ou l'AVSI	Spontanée				
	Sur sollicitation				
Le respect des règles de communication					
Respect du tour de parole					
Ecoute de l'autre					
A propos					
Les compétences langagières : aspects qualitatifs des interactions langagières					
La langue					
Expression en créole					
Expression en français					
Utilisation d'un mélange des deux langues.					
Le lexique					
Utilisation d'un vocabulaire approximatif					
Utilisation d'un vocabulaire précis, spécifique à la situation					
La syntaxe					
Utilisation de mots phrases					
Utilisation de phrases simples					
La clarté cognitive					
Langage égocentré, n'atteignant pas le destinataire					
Prononciation, portée de voix indiquant la prise en compte de l'autre					
OBSERVATIONS :					

¹ Cette grille est inspirée d'un modèle proposé dans le mémoire d'Alexandre Schneider, CAPASH 2012

3. La grille d'observation des interactions langagières

GRILLE D'OBSERVATION DES INTERACTIONS LANGAGIERES

Cette grille permet de mettre en évidence les aspects qualitatifs et quantitatifs des différentes interactions langagières, lors des séances de médiation culturelle.¹

Prénom : J.		Nom :			
Les compétences communicationnelles : aspect quantitatif des interactions langagières					
		Séance 1	Séance 7	Séance 8	Dernière
		Presentation	Premières	Autonomie	Séance Bilan
Le désir de communiquer					
Communication orale/verbale avec les autres élèves	Spontanée				
	Sur sollicitation				
Communication orale/verbale avec l'enseignante ou l'AVSI	Spontanée				
	Sur sollicitation				
Le respect des règles de communication					
Respect du tour de parole			Non	Non	NON
Ecoute de l'autre			OUI	OUI	OUI
A propos			OUI	OUI	OUI
Les compétences langagières : aspects qualitatifs des interactions langagières					
La langue					
Expression en créole					
Expression en français					
Utilisation d'un mélange des deux langues.					
Le lexique					
Utilisation d'un vocabulaire approximatif					
Utilisation d'un vocabulaire précis, spécifique à la situation					
La syntaxe					
Utilisation de mots phrases			aux élèves	idem	E
Utilisation de phrases simples			aux adultes	idem	Adulte
La clarté cognitive					
Langage égocentré, n'atteignant pas le destinataire					
Prononciation, portée de voix indiquant la prise en compte de l'autre			OUI	OUI	OUI

8 → Plus de conscience en ce voyant Bilan → Effort régulation.
 7 → Encourager à parler plus en français. D. reçoit

+ repère aux autres de peu parler
 + insiste qu'il parle bcp

¹ Cette grille est inspirée d'un modèle proposé dans le mémoire d'Alexandre Schneider, CAPASH 2012

GRILLE D'OBSERVATION DES INTERACTIONS LANGAGIERES

Cette grille permet de mettre en évidence les aspects qualitatifs et quantitatifs des différentes interactions langagières, lors des séances de médiation culturelle.¹

Prénom : M.C.		Nom :			
Les compétences communicationnelles : aspect quantitatif des interactions langagières					
		Séance 1	Séance 7	Séance 8	Dernière
		Presentation	Premières	Autonomie	Séance Bilan
Le désir de communiquer					
Communication orale/verbale avec les autres élèves	Spontanée				
	Sur sollicitation				
Communication orale/verbale avec l'enseignante ou l'AVSI	Spontanée				
	Sur sollicitation				
Le respect des règles de communication					
Respect du tour de parole			OK	OK	OK
Ecoute de l'autre			OUI	OK	OUI
A propos			OUI	OK	OK
Les compétences langagières : aspects qualitatifs des interactions langagières					
La langue					
Expression en créole					
Expression en français					
Utilisation d'un mélange des deux langues.					
Le lexique					
Utilisation d'un vocabulaire approximatif					
Utilisation d'un vocabulaire précis, spécifique à la situation					
La syntaxe					
Utilisation de mots phrases					
Utilisation de phrases simples					
La clarté cognitive					
Langage égocentré, n'atteignant pas le destinataire					
Prononciation, portée de voix indiquant la prise en compte de l'autre			OK	OK	OK

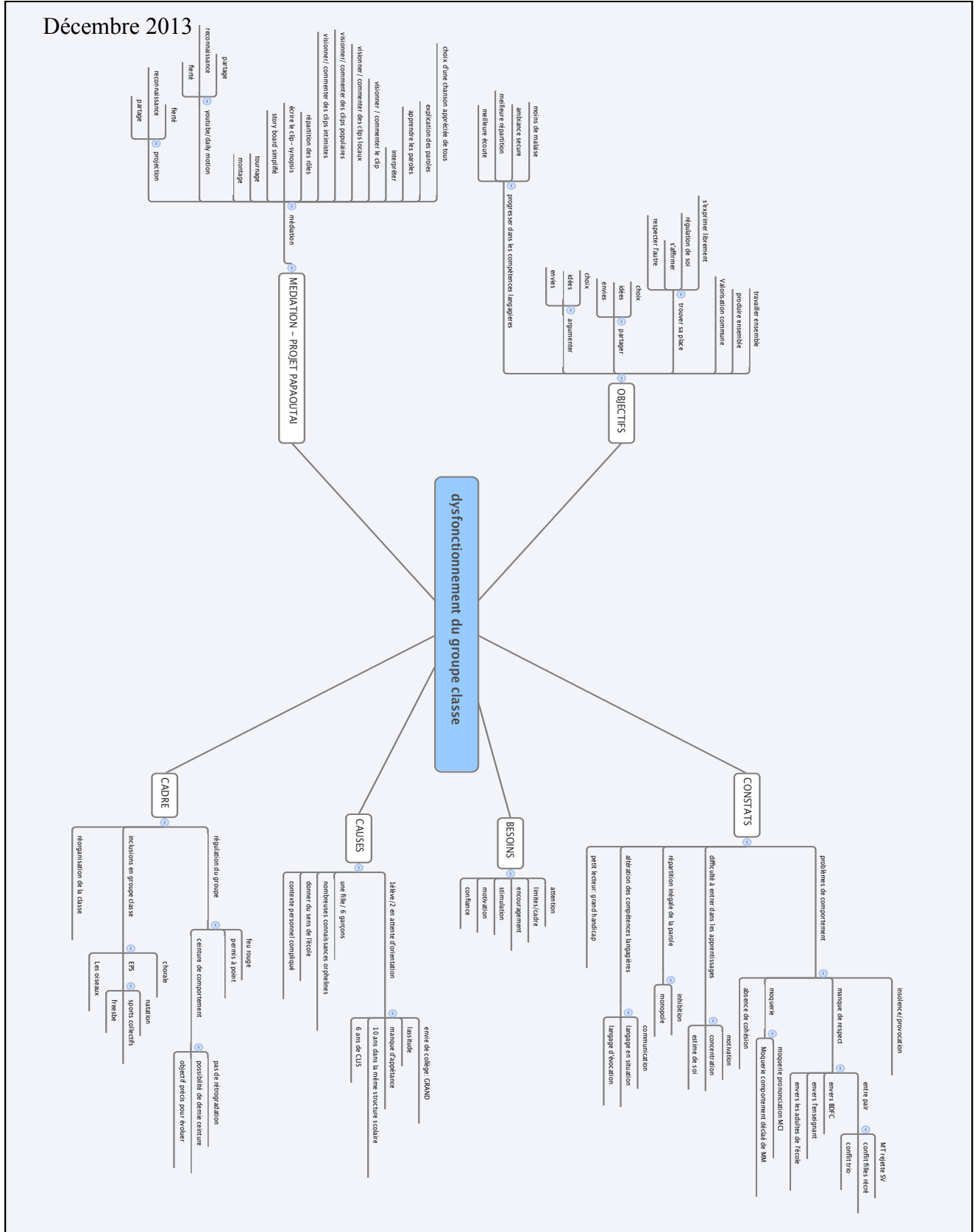
7 → du mal à ne faire entendre phrase/mot
 9 → mal à l'aise de se voir
 Bilan → Effort affirmati

+ s'affirme plus les tournages
 + explique aux autres NT

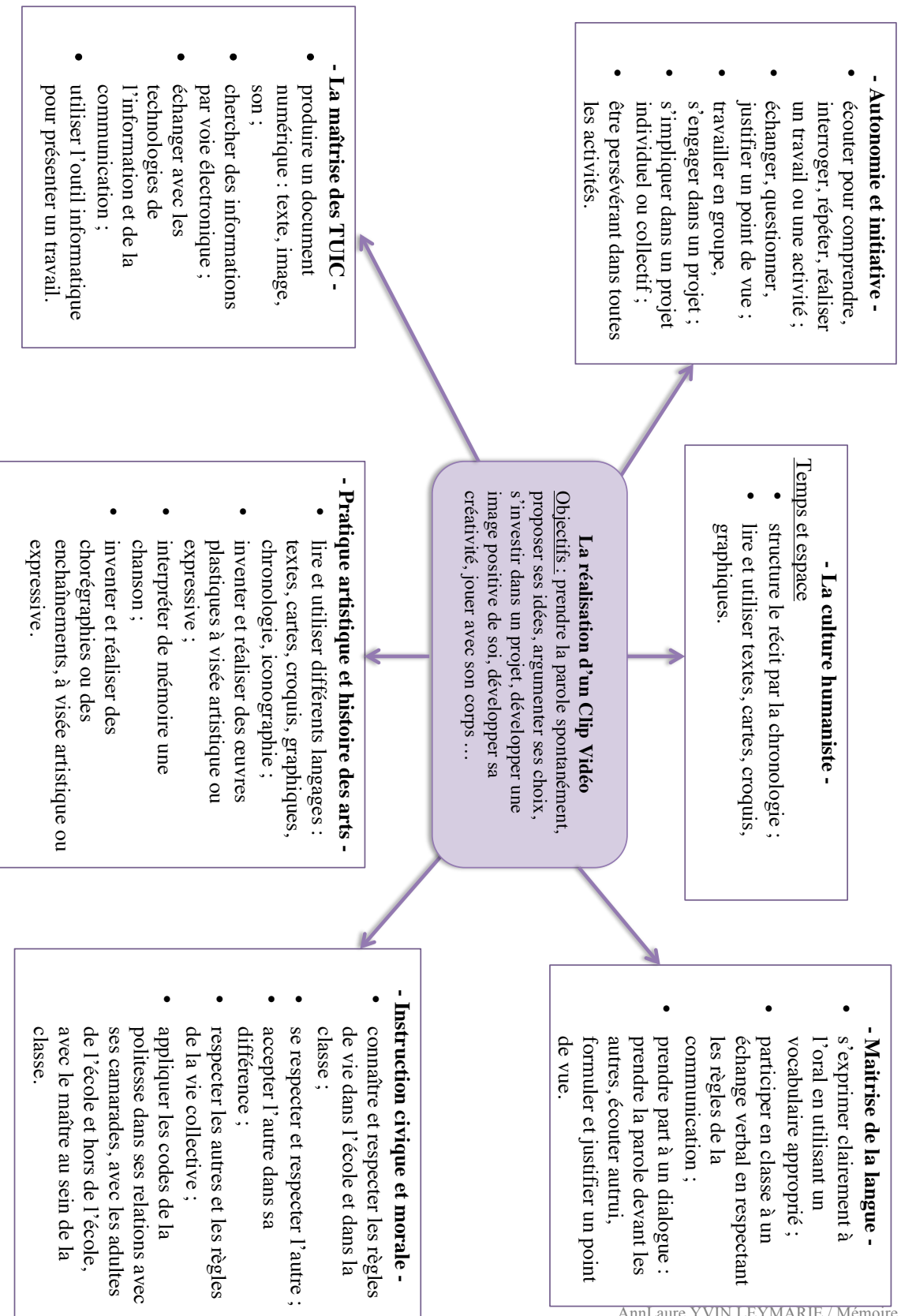
¹ Cette grille est inspirée d'un modèle proposé dans le mémoire d'Alexandre Schneider, CAPASH 2012

4. La carte mentale du projet PAPAOUTAI

Décembre 2013



5. La réalisation d'un clip vidéo

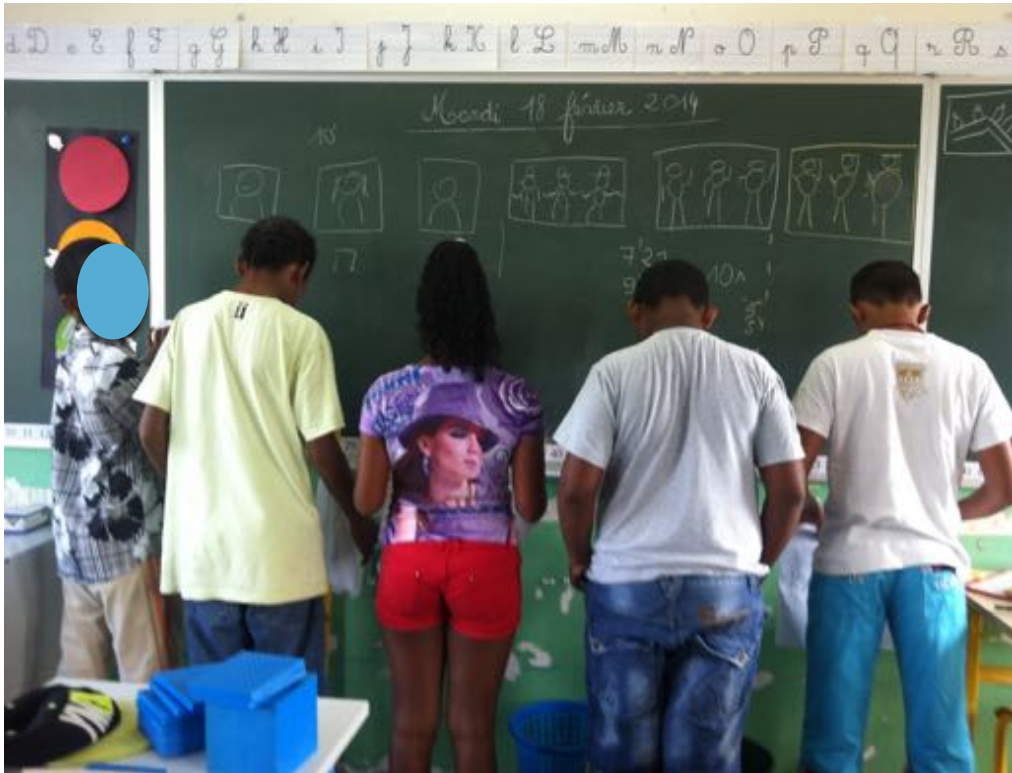


6. La séquence détaillée

DATE	Séances	Objectif et déroulement
31/10/13	Présentation du projet et choix de la chanson	<p><u>Obj.</u>: être capable de parvenir à un consensus, en faisant accepter par l'ensemble du groupe un choix commun.</p> <p>Prémices des mises en place de code de la communication.</p> <p><u>Déroulement</u> : Séance de langage oral. Les élèves proposent des chansons. Il faut faire un choix qui fait l'unanimité.</p> <p><u>Fonctions cognitives</u> : Décider (choisir et préférer)</p>
08/11/13	Compréhension la chanson	<p><u>Obj.</u> : être capable d'expliquer pour comprendre le sens des paroles.</p> <p><u>Déroulement</u> : Séance de compréhension de texte, ici il s'agit d'une chanson. Chaque phrase est analysée, décortiquée, reformulée par les élèves, pour être comprise par l'ensemble des élèves.</p> <p><u>Fonctions cognitives</u> : Acquisition de l'information (explorer, sélectionner, identifier)</p>
12/11/13	Apprentissage Interprétation de la chanson	<p><u>Obj.</u>: être capable de retenir les paroles de la chanson PAPAOUTAI grâce au sens donné.</p> <p><u>Déroulement</u> : Séance d'éducation musicale, échauffement du corps, du souffle et de la voix puis, alternance d'écoute et de chant, avec la prise de repères, de récurrence, et la répétition des paroles.</p> <p><u>Fonctions cognitives</u> : Conservation (répéter, mémoriser)</p>
15/11/13	Visionnage du clip	<p><u>Obj.</u>: être capable de mettre en évidence l'association chanson/images, l'univers de l'artiste Stromae.</p> <p>être capable d'analyser le clip pour mieux comprendre la chanson.</p> <p><u>Déroulement</u> : Séance de compréhension. En salle informatique, un élève, guidé par les autres, fait la recherche sur Google du clip PAPAOUTAI de Stromae. Avant le visionnage, la consigne est qu'il faut « essayer de comprendre le sens de la vidéo, qu'est-ce que cela raconte ? Qui sont les personnages ? et il faudra aussi donner son avis sur la vidéo ». Les élèves visionnent le clip. Suit une interaction où chacun explique ce qu'il a compris, les éléments de détails sont amenés au fur et à mesure pour compléter. Les élèves font un parallèle avec les paroles de la chanson vues précédemment. Puis chacun à tour de rôle donne son avis sur le clip (esthétique, décor, histoire, danse). Pour terminer, un élève reformule ce qui a été dit. Validation par les autres.</p> <p><u>Fonctions cognitives</u> : Représentation de l'information (décoder, décrire)</p>
18/11/13	Visionnage et comparaison d'autres clips (locaux, intimiste, populaire)	<p><u>Obj.</u>: être capable de mettre en évidence la variété des clips, la liberté et les exigences possibles.</p> <p>être capable de comparer et décortiquer un clip</p> <p><u>Déroulement</u> : en salle informatique, chaque élève (et la maîtresse) propose un artiste ou bien une chanson. Le titre ou l'auteur est recherché sur Google, puis le vidéo-clip est regardé, chacun donne succinctement son avis, puis les clips sont comparés, entre eux (esthétique, décor, histoire, danse).</p> <p><u>Fonctions cognitives</u> : Représentation de l'information (décoder, décrire)</p>
5/2/14	Proposition et recherche de la démarche pour	<p><u>Obj.</u>: être capable de proposer des idées aux autres élèves du groupes, être capable d'écouter et de critiquer les propositions.</p> <p><u>Déroulement</u> : Brainstorming sur les mots clés « PAPAOUTAI », puis sur « clip</p>

	l'élaboration du clip	vidéo », les représentations des élèves. Présentation d'exemple de story board, pour comprendre le cheminement de la réalisation d'un clip. Séance filmée <u>Fonctions cognitives</u> : Décider (choisir et préférer), planifier, anticiper
10/2/14	Analyse des comportements du groupe	<u>Obj.:</u> être capable d'avoir un regard critique et argumenté sur son comportement et ceux des autres <u>Déroulement</u> : Visionnage de la séance précédente filmée et elle va être analysée pour reposer les règles de travail en groupe. Au coin regroupement, les élèves regardent attentivement les images, pré sélectionnées de la séance filmée. Comme dans une lecture à voix haute, même si les rires fusent au début, les commentaires se font dès que la vidéo est arrêtée. Celui qui veut donner son avis le fait, il l'explique, celui qui peut être concerné se justifie si il le souhaite. <u>Fonctions cognitives</u> : Traitement de l'information (inférer, analyser)
12/2/14 au 21/2/14	Propositions de chorégraphie	<u>Obj.:</u> être capable de proposer des gestes, de les mettre en mots pour les présenter aux autres élèves être capable de proposer des gestes, de les répéter, de les mettre en mots dans le but de les faire exécuter à d'autres élèves. <u>Déroulement</u> : Pour ces séances de créations artistiques (danse). Les élèves d'abord sous la forme de volontariat, puis sur invitation pour que chacun participe, viennent à tour de rôle proposer un pas de danse. C'est systématiquement le style « hip-hop » qui est proposé, avec des pas plus ou moins proches. Certains élèves éprouvent de la gêne à danser devant leur pair, mais ils essaient de l'exprimer en mot. Certains autres, vont pouvoir se mouvoir devant le groupe sans réussir à l'expliquer avec des mots. Pour quelques élèves, il y a de réelles difficultés à reproduire les gestes, les enchainements. Au fil des séances, les élèves se décomplexent pour danser devant les autres.
	Répartition des rôles Organisation	<u>Obj.:</u> être capable de connaître les fiches de postes de chaque rôle possible dans un tournage <u>Déroulement</u> : À partir du brainstorming toujours au tableau, les élèves reprennent les différents rôles. Un rôle à expliquer pour chaque groupe de 2, puis mise en commun. Les élèves doivent établir à l'oral, une succincte description du poste (en une phrase) ex : les acteurs doivent danser les chorégraphies prévues, le réalisateur c'est celui qui filme. Le responsable du matériel pense à prendre les costumes et les accessoires. Les propositions des binômes sont enrichies par les autres élèves de la classe. Puis en groupe classe, concernant le matériel, les élèves proposent ce dont on pourra avoir besoin/ envie. (ex : musique, chronomètre, casquettes, costumes) <u>Fonctions cognitives</u> : Planification (anticiper, organiser, structurer)
19/2/14 au 21/2/14	Ecriture du story board simplifié	<u>Obj.:</u> être capable de dessiner succinctement l'organisation des scènes à filmer <u>Déroulement</u> : Les élèves choisissent une des chorégraphies proposées, il y a dans chaque binôme un élève lecteur. Ils doivent remplir ensemble la fiche du story Board, chacun sa tâche en fonction de ses compétences, celui qui doit dessiner le mouvement, et celui qui doit compléter la liste, à coté des dessins (lieu, personnage, matériel) <u>Fonctions cognitives</u> : Planification (anticiper, organiser, structurer)

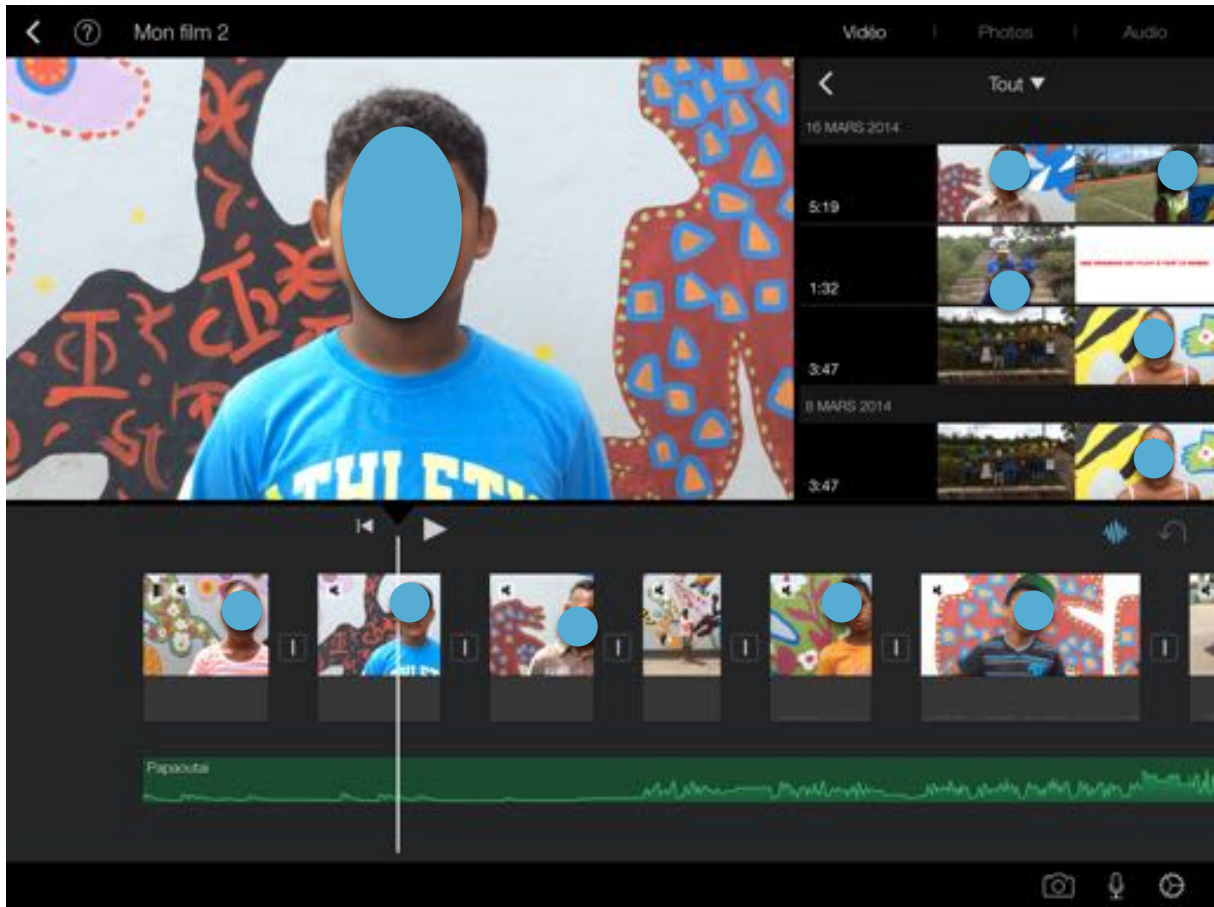
Du 24/2/14 au 4/3/14	Tournage	<p><u>Obj.:</u> être capable de respecter l'organisation établie au préalable</p> <p><u>Déroulement:</u> Les élèves sont à tour de rôle devant ou derrière la caméra. Mais lorsque des scènes à étiquettes (Papaoutai), c'est moi qui filme l'ensemble des élèves. Avant les prises, l'AVS donne le top et si besoin reprecise à chacun ce qu'il doit faire, afin qu'il se positionne.</p> <p><u>Fonctions cognitives:</u> Exécution (agir)</p> <p>Modification de la base de connaissance (ajuster, transposer, réorganiser)</p>
	Montage / visionnage	<p><u>Obj.:</u> être capable de comprendre le fonctionnement basique du montage</p> <p><u>Déroulement:</u> Pré montage (ours), initiation au montage numérique couper/copier/ coller des séquences vidéos présélectionnées.</p> <p><u>Fonctions cognitives:</u> Exécution (agir)</p>
21/3/13	Bilan Métacognition	<p><u>Obj.:</u> être capable de retrouver les principales étapes du projet</p> <p>être capable de réorganiser les différentes étapes du projet</p> <p><u>Déroulement:</u> Rappel, nomination et ordination des étapes du projet. Séquentiel en groupe (sans enseignant)</p> <p><u>Fonctions cognitives:</u> Faire l'inventaire des informations, représentation de l'information (schématisation), modifier la base de connaissances</p>



Création de chorégraphies



Tournages (cadrage et jeu d'acteurs)



Montage