



**HAL**  
open science

## Comment faire entrer dans les écrits des élèves TFC (troubles des fonctions cognitives ou mentales) d'un dispositif ULIS grâce à une pédagogie de projet ?

Hélène Foulard

### ► To cite this version:

Hélène Foulard. Comment faire entrer dans les écrits des élèves TFC (troubles des fonctions cognitives ou mentales) d'un dispositif ULIS grâce à une pédagogie de projet?. Education. 2011. dumas-00686625

**HAL Id: dumas-00686625**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00686625>**

Submitted on 10 Apr 2012

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

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

FOULARD HELENE  
CAPASH Option D

Comment faire entrer dans les écrits des  
élèves TFC d'un dispositif ULIS grâce à  
une pédagogie de projet ?

2010-2011  
IUFM de Villeneuve d'Ascq

*Introduction* p.1

## *Première partie: Présentation de la structure*

*1- Présentation de L'ULIS* p.3

*1- 1 Les ULIS* p.3

*1-2 L'ULIS du collège Pierre Mendès France de Tourcoing* p.4

*2. Profil du dispositif* p.4

*2-1 Présentation du groupe ULIS* p. 4

*2-2 Qu'est ce que les TFC?* p.4

*2-3 Les élèves de l'ULIS : répartition par sexe, par âge, temps de scolarisation et inclusions* p.5

*2-4 Profil des élèves présents dans ce mémoire* p.7

## *Seconde partie: Cadrage théorique*

*1. Les apports théoriques* p.10

*1.1 Les programmes officiels: expression écrite et histoire des arts* p.10

*1.2 : Les productions d'écrits, pourquoi les développer?* p.11

*1.3 : La démarche de chantier d'écriture* p.12

*1.4 : Travailler autour d'un projet: quels apports?* p.13

*2- Constat, présentation du projet et problématique* p.15

*2.1 Constat* p.15

*2.2 Présentation du projet* p.16

*2.3 Problématique* p.17

# *Troisième partie: mise en œuvre des projets d'écriture*

<b><u>1 La lettre</u></b>	p.18
<b><u>1-1 - Présentation et objectifs</u></b>	p.18
<b><u>1-2 - Analyse et bilan</u></b>	p.18
• <i>Déroulement de la première phase : écriture de la première lettre</i>	p.18
• <i>Déroulement de la seconde phase: activités autour de la lettre</i>	p.19
• <i>Déroulement de la troisième phase: écriture de la seconde lettre</i>	p.20
• <i>Déroulement de la quatrième phase: écriture de la lettre finalisée</i>	p.20
• <i>Bilan</i>	p. 21
<b><u>2 Le récit</u></b>	p.21
<b><u>2-1 Présentation et objectifs</u></b>	p.21
<b><u>2-2 Réalisation des décors et des personnages</u></b>	p.22
• <i>Déroulement de la réalisation des décors</i>	p.22
• <i>Déroulement de la réalisation des personnages</i>	p.22
• <i>Analyse</i>	p.23
<b><u>2-3 Description des décors et des personnages</u></b>	p.24
• <i>Description des décors : Estelle et Davy</i>	p.24
• <i>Analyse</i>	p.26
• <i>Description des décors : Vincent</i>	p.26
• <i>Analyse</i>	p.27
• <i>Description des personnages</i>	p.28
• <i>Analyse</i>	p.29
<b><u>3 Le questionnaire</u></b>	p.29
<b><u>3-1 - Présentation et objectifs</u></b>	p.29
<b><u>3-2 - Déroulement et aides mises en place</u></b>	p.29
<b>Conclusion</b>	p.31
<b>Bibliographie</b>	
<b>Annexes</b>	



Enseignante depuis 2006, j'ai, dès la sortie de l'IUFM, été en poste en secteur spécialisé. J'ai été affectée à l'Institut d'Education Motrice d'Houplines. J'ai découvert un public que je ne connaissais pas. En effet, j'ai travaillé avec des élèves porteurs d'un handicap moteur et cognitif avec troubles associés.

Les élèves, polyhandicapés ou plurihandicapés, étaient atteints de maladies génétiques orphelines ou de myopathies ( de Steinert, de Duchenne.).

L'Institut accueillait des jeunes enfants et adolescents de 3 à 20 ans. Pendant trois années, j'ai enseigné aux élèves âgés de 9 à 14 ans. La multiplicité de leurs handicaps m'a permis de travailler individuellement, en petit groupe mais également en groupe classe. En effet, il me semblait important de créer un tel groupe afin que les élèves puissent profiter des interactions et des échanges entre eux.

L'enseignement en Institut m'a permis d'établir un travail avec les autres professionnels de l'IEM<sup>1</sup>. Le contact avec les éducateurs mais également avec les équipes médicales et paramédicales (médecins, infirmiers, psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, ergothérapeutes.....) ont été un enrichissement professionnel et personnel.

Les adaptations à apporter aux élèves étaient d'autant d'ordre matériel que cognitif.

Après trois ans d'enseignement à l'Institut d'Éducation Motrice, j'ai fait le choix de quitter l'établissement et de demander un poste en UPI<sup>2</sup> ( actuellement ULIS<sup>3</sup> en collège).

Je suis donc nommée depuis la rentrée de septembre 2009 au collège Pierre Mendès France de Tourcoing. Le poste d'ULIS du collège était une création.

A mon arrivée tout était à construire tant au niveau matériel que relationnel. Je suis intervenue auprès des enseignants du collège pour les informer sur la nature de ce nouveau dispositif au sein de leur établissement.

Durant la première année, j'ai effectué un travail d'information auprès des collègues du secondaire afin de mettre en place des inclusions et des projets. J'ai également établi des liens avec des partenaires extérieurs ( IMPRO<sup>4</sup> du Roitelet à Tourcoing, Association BD 49 de Tourcoing, lycée professionnel Le Corbusier de Tourcoing).

---

1 Institut d'Education Motrice

2 Unité Pédagogique d'Inclusion

3 Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

4 Institut Médico Professionnel

Depuis septembre 2010, l'ULIS s'est étoffée: elle accueille quatre élèves de plus par rapport à 2009 (soit dix élèves au total). Les inclusions, individuelles, en groupe ou en collectif, dans différents domaines se poursuivent ainsi que les collaborations avec les partenaires extérieurs.

Chaque élève du dispositif a donc un emploi du temps personnalisé. Selon leurs besoins, leurs compétences, les élèves de l'ULIS sont inclus dans les classes du collège ordinaire et / ou en SEGPA<sup>5</sup>. L'enseignement est donc individualisé, différencié et adapté au maximum selon les besoins de chacun. Il s'avère également important de proposer, notamment pour ce public, une pédagogie de projet, souvent source de motivation.

Malgré une grande diversité dans leurs difficultés d'apprentissage, il apparaît cependant, après évaluations, que les élèves rencontrent de grandes difficultés à entrer dans l'écrit. Il m'a donc semblé pertinent de leur proposer de travailler différents types d'écrits ( la lettre, le récit, le questionnaire, le compte rendu) autour d'un projet pluridisciplinaire (français – arts visuels), mené en partenariat avec le lycée professionnel Le Corbusier de Tourcoing.

Ce projet, valorisant au sein du collège, peut-il permettre aux élèves d'ULIS d'être véritablement acteurs de leurs apprentissages et d'entrer plus facilement dans le domaine de la production écrite ?

Dans une première partie, je présenterai la classe, son fonctionnement, sa place au sein du collège, le profil des élèves accueillis (et plus spécifiquement de trois d'entre eux, présents dans ce mémoire) ainsi que des éléments théoriques sur la production d'écrit et le travail en projet.

Dans un second temps, j'exposerai diverses activités ainsi que des adaptations pédagogiques qui ont été mises en place pour aider les trois élèves à entrer plus facilement dans l'écrit. Pour chaque activité, j'analyserai les supports utilisés, le déroulement des séances, les adaptations, les remédiations ainsi que les prolongements possibles.

---

<sup>5</sup> Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté



## Première partie : présentation de la structure

### 1: Présentation de L'ULIS

#### 1.1 Les ULIS

Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) sont des dispositifs qui accueillent dans les collèges et les lycées des préadolescents ou des adolescents de 11 à 16 ans (collège), de 16 à 20 ans (lycée), reconnus handicapés par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), qui peuvent tirer profit d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités en milieu scolaire ordinaire.

La dénomination ULIS est effective depuis le 1er septembre 2010 : « À compter du 1er septembre 2010, **tous les dispositifs collectifs** implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont dénommés **Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)** et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves »<sup>6</sup>. L'orientation en ULIS doit être notifiée par la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA).

Préalablement aux ULIS, il existait depuis 1995 des dispositifs UPI mis en place dans les collèges<sup>7</sup>.

Il existe plusieurs types d'ULIS en collège selon le handicap<sup>8</sup>.

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices (dont les troubles dyspraxiques) ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

Les objectifs des ULIS sont, d'une part de scolariser ces élèves, même très partiellement, dans des classes ordinaires, d'autre part de les faire participer le plus possible à la vie de la communauté scolaire. Ces unités sont des dispositifs et non des structures à part. Les élèves d'ULIS possèdent tous un Projet Individualisé (PI) et un Projet Personnalisé de Scolarisation

<sup>6</sup> Bulletin officiel Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010

<sup>7</sup> Bulletin officiel Circulaire du 17 mai 1995

<sup>8</sup> Bulletin officiel Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010

(PPS). L'Equipe de Suivi de Scolarité ( ESS) se réunit au minimum une fois par an pour réajuster le projet de l'élève.

## 1. 2. L'ULIS du collège Pierre Mendès France de Tourcoing

L'Unité Localisée pour l'Inclusion scolaire du collège Pierre Mendès France a pour mission d'accueillir des élèves handicapés, atteints de troubles de la fonction cognitive (TFC) afin d'assurer leur inclusion en milieu social ordinaire.

L'ULIS du collège Pierre Mendès France de Tourcoing est créée depuis septembre 2009.

A son ouverture , elle accueillait six élèves dont trois à temps plein, les autres étaient en temps partagé avec l'IMPRO du Roitelet de Tourcoing.

Actuellement, l'ULIS du collège accueille dix élèves dont deux en scolarité partagée avec l'IMPRO de Tourcoing.

L'établissement accueille des élèves de la sixième à la troisième ainsi que des élèves en SEGPA et dans de nombreux dispositifs : ULIS, Classe Relais, CLANSA<sup>9</sup>, CIPPA<sup>10</sup>. L'effectif du collège est de 464 élèves dont 64 en SEGPA.

## 2. Profil du dispositif

### 2.1 Présentation du groupe ULIS

L'ULIS est composée de dix élèves âgés de 12 à 15 ans. Chaque élève de l'ULIS est administrativement inscrit dans une classe correspondant à son âge.

5 élèves sont en 6<sup>ième</sup> ULIS

2 élèves sont en 5<sup>ième</sup> ULIS

1 élève est en 4<sup>ième</sup> ULIS

2 élèves sont en 3<sup>ième</sup> ULIS

### 2.2 Qu'est ce que les TFC?

Les **fonctions cognitives**<sup>11</sup> sont les fonctions intellectuelles qui aboutissent à la connaissance. Un élève présentant des troubles des fonctions cognitives peut rencontrer des difficultés à:

- établir des liens de causalité,

<sup>9</sup> Les Classes d'Accueil pour élèves Non Scolarisés Antérieurement

<sup>10</sup> Cycle d'Insertion Professionnel Par Alternance

<sup>11</sup> Académie de Lyon : *Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés* – octobre 2006



- gérer ses actions,
- mémoriser des informations,
- fixer son attention,
- s'exprimer et communiquer facilement (code de communication et/ou de vocabulaire),
- suivre des règles culturelles élémentaires (code de communication, règles de vie),
- retrouver des données,
- anticiper et planifier,
- entrer dans la pensée abstraite,
- prendre en compte le contexte,
- trouver une réponse adaptée rapidement
- s'adapter à des changements
- se repérer dans l'espace et le temps ...

Les fonctions cognitives sont divisées en 4 classes principales<sup>12</sup> :

- **Les fonctions réceptives** : elles permettent l'acquisition, le traitement, la classification et l'intégration de l'information reçue.
- **La mémoire et l'apprentissage** : elles permettent le stockage et le rappel de l'information.
- **Le raisonnement ou la pensée** : elles permettent organisation et réorganisation mentale de l'information.
- **Les fonctions expressives** : elles permettent la communication ou l'action.

Pour avoir accès à certaines notions ou à certains raisonnements, les élèves atteints de TFC ont souvent besoin:

- de plus de temps pour assimiler,
- de passer par des situations concrètes,
- de manipulations.

Les élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives montrent un retard de développement par rapport à leur classe d'âge.

### 2.3 Les élèves de l'ULIS : répartition par sexe, par âge, temps de scolarisation et inclusions

Pour une meilleure lecture, un tableau reprenant le sexe, l'âge, la structure accueillant l'élève avant l'ULIS, le temps de scolarisation et les inclusions a été réalisé pour chaque élève du groupe.

<sup>12</sup> [http://www.isped.u-bordeaux2.fr/CDD/BASES/Telephonie/Fiche\\_fonct\\_05.pdf](http://www.isped.u-bordeaux2.fr/CDD/BASES/Telephonie/Fiche_fonct_05.pdf) document réalisé par *Institut de Santé Publique, d'Épidémiologie et de Développement (ISPED)*

Prénom <sup>13</sup>	sexe	âge	Entrée dans l'ULIS	Scolarité avant l'ULIS	Temps de scolarisation
Amélia	F	Née en 1995	04/09/09	6 <sup>ème</sup> segpa	4 jours /semaine (21 heures) <sup>14</sup>
Mounir	M	Né en 1995	04/09/09	IMPRO	scolarité partagée avec IMPRO 3jours / semaine soit 16 heures dans l'ULIS
Estelle	F	Née en 1996	16/04/10	IMPRO	Scolarité partagée avec l'IMPRO 2jours + 2 ½ journées / semaine soit 16 heures dans l'ULIS
Davy	M	Né en 1997	04/09/09	CLIS	4 jours /semaine (21 heures)
Lætitia	F	Née en 1997	04/09/09	CLIS	4 jours /semaine (21 heures)
Arthur	M	Né en 1998	03/09/10	CLIS	4 jours /semaine (21 heures)
Vincent	M	Né en 1998	03/09/10	CLIS	4 jours /semaine (21 heures)
Mehdi	M	Né en 1998	03/09/10	CLIS	4 jours /semaine (21 heures)
Claire	F	Née en 1998	07/09/10	6 <sup>ème</sup> segpa	4 jours /semaine (21 heures)
Emma	F	Née en 1998	03/01/11	6 <sup>ème</sup> segpa	4 jours /semaine (21 heures)

### Les inclusions

Les inclusions sont individuelles, en binôme, en petit groupe ou collectives.

Les inclusions en mathématiques, en soutien lecture et l'atelier philosophique se déroulent avec les classes de 6° et 5° Segpa.

Les inclusions en EPS, Arts Plastiques, musique s'effectuent avec les classes ordinaires du collège.

	Mounir	Estelle	Davy	Lætitia	Arthur	Vincent	Mehdi	Claire	Emma
EPS	3 h 4°	1h 4°	2h 6°	2h 5°	2h 6°		2h 5°	1h 5°	
Mathématiques	1h 5°Segpa	1h 5°Segpa	1h 6°Segpa	1h 5°Segpa			1h 6°Segpa	1h 6°Segpa	
Atelier philosophique	1h 5°Segpa	1h 5°Segpa	1h 5°Segpa	1h 5°Segpa	1h 6°Segpa			1h 6°Segpa	1h 6°Segpa
Anglais	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS		1h ULIS			
Technologie	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS	1h ULIS
Arts plastiques			1h 5°	1h 5°	1h 6°			1h 6°	
Musique			1h 6°		1h 6°	1h 6°			
Soutien lecture		1h	1h	1h	1h		1h	1h	1h

13 Le prénom des élèves a volontairement été modifié.

14 Élève toujours inscrite sur les listes de l'ULIS mais ne fréquente plus le dispositif depuis 04/10.



		5°Segpa	5°Segpa	5°Segpa	6°Segpa		6°Segpa	6°Segpa	6°Segpa
Atelier écriture					1h 5°	1h 5°	1h 5°		

## 2. 4 Profil des élèves présents dans ce mémoire

J'ai décidé de travailler avec trois élèves (Vincent, Davy, Estelle), présentant chacun un profil différent. Pour tous les trois, l'entrée dans l'écrit reste difficile à différents niveaux.

- Vincent

Vincent est un adolescent âgé de 12 ans. Il est inscrit à l'ULIS depuis septembre 2010. En 2009-2010, Vincent était en CLIS. Il vient à l'ULIS à temps complet<sup>15</sup> en attente d'une place en IME<sup>16</sup>.

Actuellement, Vincent bénéficie de très peu d'inclusion scolaire car il montre des difficultés de concentration. Il participe uniquement à l'atelier graphique le vendredi pendant une heure avec deux élèves de l'ULIS et un regroupement d'élèves de cinquième du collège. Ils sont accompagnés par l'AVSCO. Il participe également aux inclusions en technologie et en anglais. Ces deux inclusions se déroulent uniquement avec des élèves d'ULIS et avec la présence de l'enseignante du dispositif.

Vincent possède un temps de concentration et d'attention très limité. Actuellement, il peut rester concentré sur une activité pendant environ quinze minutes. Il convient de lui proposer des activités courtes et variées, en privilégiant la manipulation et en alternant les différents supports (logiciels, jeux).

Son manque de concentration est perceptible par son attitude dans la classe : Vincent est très souvent debout, il se promène dans la salle, il cherche toujours ses affaires.

Vincent ne semble pas avoir créé de relations particulières avec ses pairs. Il communique avec l'ensemble des membres du dispositif mais est plus à l'aise avec les adultes (enseignante et avSCO).

Vincent sait évoquer des événements passés, il comprend les consignes simples mais elles doivent être répétées plusieurs fois. Il répond aux sollicitations de l'adulte mais ne reste pas toujours dans le propos de l'échange. Vincent peut oublier ce qu'il vient de lire et de compter mais il sait réciter une courte poésie. Ses oublis sont peut-être dus à une difficulté de mémorisation (mémoire à court terme), à un manque de motivation ou de concentration.

En lecture, Vincent rencontre des difficultés dans le décodage. Il ne réussit pas toujours à

<sup>15</sup> 4 jours par semaine soit 21 heures par semaine.

<sup>16</sup> Institut Médico Educatif

associer le graphème et le phonème correspondant. Il confond et inverse beaucoup de sons. Ces lacunes phonologiques se retrouvent inévitablement lors du passage à l'écrit. Vincent rencontre des problèmes pour proposer une écriture phonétique correcte. Les dictées à l'adulte sont nécessaires pour permettre à Vincent de s'exprimer à l'écrit.

- Davy

Tout comme Vincent, Davy vient à l'ULIS à temps complet<sup>17</sup>. Âgé de treize ans, il était déjà inscrit dans l'ULIS l'an dernier. Auparavant Davy était scolarisé en CLIS.

A son arrivée au collège, Davy s'est montré très replié sur lui-même. Il semblait énormément manquer de confiance en lui. Il ne communiquait pas beaucoup avec ses pairs ni avec les adultes.

Face à une situation dans laquelle il se sentait en échec ou en difficulté, Davy perdait ses moyens : il pouvait blêmir, trembler et s'automutiler en s'arrachant la peau des mains.

Davy est un élève émotif qui peut se mettre à pleurer en classe.

Depuis septembre 2010, Davy semble plus à l'aise dans le dispositif et le collège. Il communique plus facilement avec les élèves et les adultes. Cependant, il a toujours besoin d'être sollicité.

Il participe à des inclusions individuelles, en petits groupes ou collectives, toujours accompagné de l'AVSCO.

Davy est un élève qui réalise les activités demandées sans réelle motivation mais plutôt par « obligation » : il semble toujours vouloir faire plaisir à l'enseignante. Il manque encore de confiance en lui mais se sent valorisé lorsqu'il aide les élèves plus en difficultés que lui.

Lorsqu'il n'a pas compris une consigne, Davy n'ose pas demander des explications à l'adulte. Il attend sans travailler ou réalise l'activité sans savoir ce qu'il doit faire.

Depuis septembre, Davy est devenu un peu plus autonome dans son travail. Les consignes doivent cependant toujours être répétées ou reformulées.

Davy se sent plus à l'aise dans les activités manuelles (notamment pendant les inclusions collectives en Technologie) ludiques (les jeux phonologies, mathématiques, de stratégie) et informatiques (traitement de texte, logiciels pédagogiques).

Le passage à l'écrit est encore difficile: Davy confond les sons proches. Cependant, il peut réussir à proposer une écriture phonétique correcte. Les principes morphosyntaxiques ne sont pas maîtrisés. Davy a souvent besoin dans un premier temps d'exprimer son idée oralement puis de

---

<sup>17</sup> 4 jours par semaine soit 21 heures par semaine.



décomposer la phrase en mots et les mots en syllabes. Il ne semble pas motivé par cette activité. Davy a des difficultés à s'exprimer par écrit. Est-ce dû à un manque de motivation ? La peur de s'exprimer ? Une difficulté de mémorisation ? Ou de recherche et de traitement des informations stockées en mémoire?

- Estelle

Estelle, quatorze ans, vient dans l'ULIS depuis avril 2010. Scolarisée à l'IMPRO du Roitelet à Tourcoing, elle a demandé à suivre une scolarité partagée avec l'ULIS du collège. D'avril à juin 2010, Estelle était scolarisée trois demi-journées dans le dispositif ( 9 heures par semaine). Suite à une réunion de l'ESS<sup>18</sup>, à la demande conjointe de l'élève et de l'enseignante, le temps de scolarisation a augmenté (changement mis en place en septembre 2010). Elle est passée de trois demi-journées à cinq demi-journées dans le dispositif dont une journée entière avec repas pris à la cantine (soit 14 heures par semaine). En novembre 2010, l'ESS s'est réunie, permettant à Estelle d'augmenter à nouveau son temps de scolarisation. Elle vient désormais trois heures supplémentaires le lundi après-midi (17 heures par semaine).

Dés son arrivée au collège, Estelle s'est montrée à l'aise avec ses pairs et les adultes. Élève motivée par les apprentissages, elle participe à des inclusions individuelles en EPS (à sa demande), ainsi qu'en groupe en français et mathématiques avec les élèves de cinquième SEGPA. Estelle est une élève curieuse et très en demande d'activités et de découvertes. Elle sait travailler en autonomie.

Lorsqu'elle se retrouve confrontée à une difficulté ou un échec, Estelle perd confiance et n'ose plus faire l'activité ou prendre la parole. Elle a besoin d'être valorisée et d'évoluer dans un cadre sécurisant.

Estelle semble avoir envie de s'exprimer à travers des productions écrites. Elle peut encore confondre quelques sons proches provoquant des incohérences entre le graphème et le phonème. Cependant, généralement, Estelle produit des écrits phonétiquement corrects y compris lorsqu'elle emploie des mots nouveaux. Estelle commence à réfléchir, avec des aides correspondant à ses besoins, à la syntaxe des phrases ainsi qu'aux règles de grammaire, de conjugaison et au lexique.

---

<sup>18</sup> Réunion en Equipe de Suivi de Scolarité organisée par l'enseignant référent du secteur.

## Seconde partie: cadrage théorique

### 1: Les apports théoriques

#### 1. 1 Les programmes officiels: l'expression écrite et l'histoire des arts.

L'ULIS, dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré, prend comme référence les programmes du collège.

Les enseignants des dispositifs ULIS s'appuient sur les programmes du cycle d'adaptation (sixième), du cycle central (cinquième et quatrième) et du cycle d'orientation (troisième) en les adaptant aux compétences et besoins de leurs élèves.

Dans le Bulletin Officiel spécial n°6, paru le 28 août 2008, les programmes d'enseignements scolaires en collège mettent en évidence la place importante de la « maîtrise de la langue française », un des piliers du socle commun. Ce dernier est fragmenté en 6 domaines:

1. L'étude de la langue: grammaire, orthographe, lexique
2. La lecture
3. L'expression écrite
4. L'expression orale
5. L'histoire de arts
6. Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

L'objectif principal de l'ensemble des trois cycles du collège est, dans la continuité du travail mené à l'école primaire, « d'étudier de façon approfondie le fonctionnement de la langue et d'apprendre les règles qui la régissent. »<sup>19</sup>

Comme le préconisent les programmes de l'enseignement du français au collège, à l'écrit, les élèves doivent produire des textes de natures et de longueurs très variées. Ils apprennent à :

- résumer ou reformuler un texte lu ou un propos entendu
- rédiger un dialogue, une description, un récit complet
- inventer des débuts ou suites de récits
- transformer un texte.

Ils apprennent aussi à commenter un texte et à développer des arguments pour soutenir un point de vue.

<sup>19</sup> Le Bulletin Officiel n°6 paru le 28 août 2008



Dans ce mémoire, l'enseignante du dispositif ULIS, en adaptant les objectifs des programmes du collège aux besoins et compétences des élèves, s'appuie essentiellement sur les programmes du cycle d'adaptation (sixième) et du cycle central (notamment cinquième) pour les compétences en production d'écrits. Elle fera néanmoins référence aux programmes du cycle d'adaptation pour l'enseignement de l'histoire des arts en permettant la découverte d'œuvres d'arts contemporaines.

En effet, depuis la rentrée de septembre 2009, l'histoire des arts est étudiée au collège.

L'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir une culture artistique commune. Les élèves vont ainsi découvrir *de grandes œuvres qui relèvent de différents domaines artistiques, de différentes époques et de différentes civilisations*<sup>20</sup>.

Le programme de l'histoire des arts est scindé en six domaines artistiques:

l'Art de l'espace- l'Art du langage – l'Art du quotidien- l'Art du son – l'Art du spectacle vivant- l'Art du visuel.<sup>21</sup>

### 1.2 : Les productions d'écrits, pourquoi les développer?

Dans un premier temps, il est nécessaire de distinguer les deux concepts différents que peut renvoyer le terme « écrire »:

- *un processus cognitif* : production d'écrits- produire un message
- *un processus moteur* : graphie – formation des lettres- calligraphie

L'élève doit ensuite prendre conscience qu'il existe un langage écrit qui est différent du langage oral. Les deux langages possèdent leurs propres caractéristiques, leurs propres codes.

Ils vont permettre de s'exprimer, de communiquer, d'entrer en relation avec les autres.

Écrire, pour communiquer, suppose qu'il y ait un émetteur et un récepteur capable d'utiliser un même code.

Le concept d'émetteur et de récepteur peut évoquer l'idée développée par Emilia Ferreiro en 1988. Même si elle parle de « lectoscripta »<sup>22</sup>, elle distingue des différences entre les activités d'interprétation (lecture ) et des activités de production (écriture). Selon elle, ces activités se font distinctement.

Contrairement à Emilia Ferreiro, Jacques Fijalkow dans son ouvrage *Entrer dans l'écrit*<sup>23</sup> considère la lecture et l'écriture comme une seule activité qui implique plusieurs niveaux cognitifs. Selon lui, la *conscience phonique* et la langue écrite sont étroitement liées et

20 Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008

21 Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 : Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts: école-collège- lycée.

22 Lire- écrire à l'école: comment s'y prennent-ils? Emilia Ferreiro et Gomez Palaccio Magarita CRDP de Lyon 1988

23 *Entre dans l'écrit* Jacques Fijalkow ed. Magnard 1993

permettent de se développer mutuellement.<sup>24</sup>

Développer les écrits permet d'élaborer des activités sur la discrimination auditive.

Certains élèves (Vincent et Dylan) auront besoin, pour écrire un mot, de décomposer ce mot en unités sonores et en syllabes.

Les productions d'écrits permettent également de développer des compétences morphosyntaxiques (Estelle). L'écrit va être l'occasion d'une réflexion sur l'étude de la langue, ses règles grammaticales, lexicales.

Les productions d'écrits vont également, chez les élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives, permettre un travail sur la mémoire de travail (recherche et traitement des informations emmagasinées, mobilisation des connaissances) sur la confiance en soi (oser s'exprimer, s'investir et risquer sa pensée).

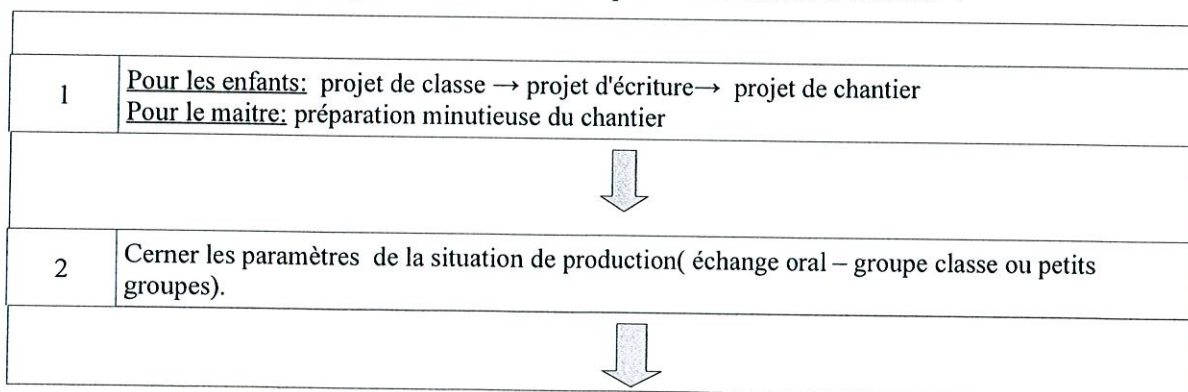
### 1.3 La démarche de chantier d'écriture ( d'après le groupe de recherche d'Ecouen)

Les chantiers d'écriture sont définis comme étant des modules d'apprentissage<sup>25</sup>. Chaque chantier d'écriture est centré sur un type de texte.<sup>26</sup> Ils s'inscrivent dans la durée mais peuvent être variables selon les types de texte travaillés.

Le chantier d'écriture doit concerner tous les élèves du dispositif. L'objectif final est de les amener à une production d'écrit aboutie. L'enseignant doit prendre en compte les compétences et les besoins de chaque élève.

Le chantier d'écriture va permettre de mettre en place des apprentissages pouvant être réinvestis dans d'autres contextes.

Le schéma ci-dessous indique les différentes étapes d'un chantier d'écriture<sup>27</sup>.



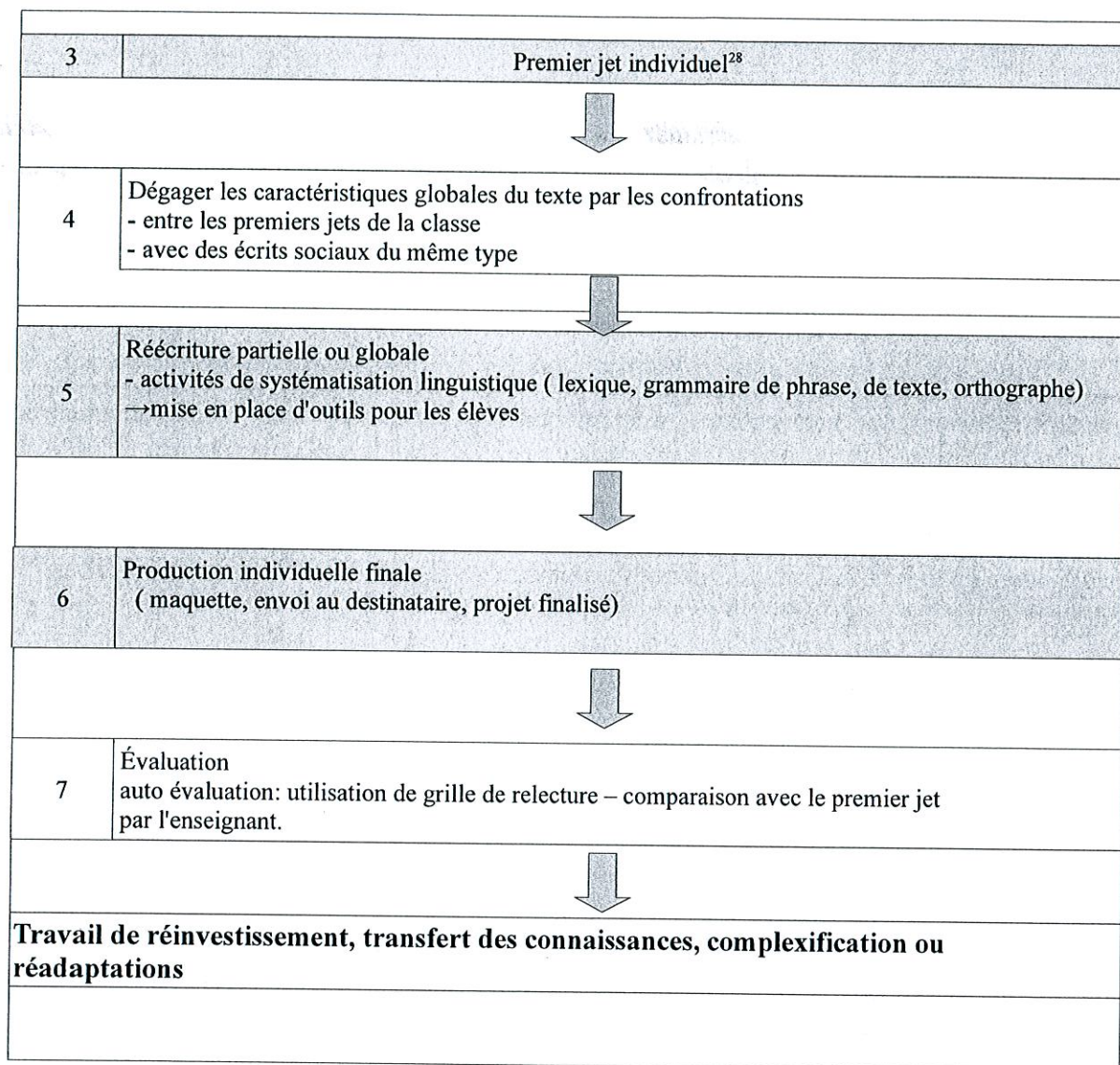
24 Jacques Fijaklow Entre dans l'écrit P.65

25 Groupe de recherche d'Ecouen coordination Josette Jolibert : Former des enfants producteurs de textes, chapitre 3

26 Dans ce mémoire: lettre de demande, récit, questionnaire, compte rendu

27 Former des enfants producteurs de textes, chapitre 3 p. 35





Chaque chantier d'écriture doit avoir du sens pour les élèves. Il doit s'inscrire dans un projet. Il est important, avant de commencer le premier jet, d'avoir analysé avec les élèves chaque chantier d'écriture afin qu'ils puissent en comprendre le but. Le premier jet est une phase d'une grande importance autant pour l'élève que pour l'enseignant. En effet, ce premier écrit peut être apparenté à une évaluation diagnostique. L'élève, grâce à une grille de relecture et la confrontation avec les premiers jets de ses pairs, peut situer ses connaissances. Le premier jet va permettre à l'enseignant de pouvoir apporter des adaptations pour la suite du chantier d'écriture.

#### 1.4 : Travailler autour d'un projet: quels apports?

Dans *Pour une pédagogie du projet*, Isabelle Bordallo et Jean-Claude Ginestet rappellent les trois phases essentielles à l'élaboration d'un projet avec les élèves.

Dans un premier temps, l'enseignant doit savoir analyser un besoin commun aux élèves. Puis, il

<sup>28</sup> Les cases grisées correspondent aux phases d'écriture ou de ré-écriture.

doit prendre en compte les compétences et la motivation des élèves pour ensuite leur permettre de finaliser le projet avec une production finale aboutie.<sup>29</sup>

Pour Isabelle Bordallo et Jean-Claude Ginestet, le travail en projet « *peut-être défini comme la conjugaison de compétences individuelles et d'une réalisation collective destinée à satisfaire un besoin* »<sup>30</sup>.

Ainsi l'enseignant doit prendre en compte les compétences et besoins de chacun pour une réalisation collective répondant à un besoin général. Cette réalisation collective, comme le souligne Michel Hubert dans *Apprendre en projet*<sup>31</sup>, est importante pour la socialisation. En effet, les interactions et échanges entre les élèves sont nécessaires pour l'aboutissement du projet qui peut également être mené en collaboration avec des partenaires extérieurs.

Pour les élèves, le travail en projet est une combinaison entre des travaux collectifs (source d'échanges et de communication) et des activités individuelles qui va permettre d'aboutir à une réalisation collective motivante.

Le travail en projet va ainsi provoquer des « réflexions, des conflits socio-cognitifs, et des progrès intellectuels »<sup>32</sup>. Toutes ces interactions entre pairs, dues aux situations-problèmes rencontrées dans le projet, devraient permettre aux élèves de construire des nouveaux savoirs<sup>33</sup>.

Ce concept est fortement développé dans le courant socio-constructiviste incarné par Lev Vygotski et Henri Wallon.<sup>34</sup> Les deux pédagogues mettent en évidence que les interactions entre pairs vont provoquer des conflits socio-cognitifs ayant comme conséquences:

- une prise de conscience de points de vue différents du sien (décentration) ;
- un apport d'informations nouvelles nécessaires à l'apprentissage ;
- un feed-back direct aux comportements de chacun ;

Pour Michel Hubert, un des enjeux de la pédagogie de projet est également la construction ou la revalorisation de la personne. En effet, il explique que le projet collectif est important à mettre en place car il va permettre de valoriser l'image individuelle de chaque élève, parfois très affectée chez le public en situation de handicap, et permettre ainsi une mise en confiance.<sup>35</sup>

---

29 *Pour une pédagogie du projet* Isabelle Bordallo et Jean Claude Ginestet éd. Hachette Education Coll. Pédagogies pour Demain- Nouvelles approches 2002 p.16

30 cf. note 23 p.132

31 Michel Hubert *Apprendre en projet* éd. Coll

32 cf. note 23 p.132

33 Michel Hubert *Apprendre en projet* p.48

34 Michel Hubert *Apprendre en projet* p.48

35 Michel Hubert *Apprendre en projet* p.47



## 2: Constat, présentation du projet et problématique

### 2.1 Constat

Les évaluations nationales de CE1<sup>36</sup> ont été réalisées en septembre. Elles permettent à l'enseignante d'établir un diagnostic: les élèves présentent une difficulté généralisée dans la production d'écrits. Pour l'ensemble des élèves de l'ULIS et plus particulièrement pour les trois élèves présents dans ce mémoire, l'enseignante, s'appuyant sur des observations de ces évaluations, constate des difficultés différentes selon les besoins des élèves, à entrer dans l'écrit et à travailler en groupe.

Les compétences scolaires de Vincent ne lui ont pas permis de réaliser ces évaluations. Vincent a réalisé des évaluations de circonscription réalisées pour des IME<sup>37</sup>. Ces évaluations montrent des difficultés en conscience phonologique empêchant Vincent d'écrire seul.

Davy<sup>38</sup> rencontre des difficultés dans les items 49 à 54 correspondant à la partie *écriture*. Il n'arrive pas à « *concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes*<sup>39</sup> ». Dans l'écrit de Davy, nous pouvons constater une écriture phonétique incorrecte, des confusions de sons, un manque de sens et aucune importance accordée à la morphosyntaxe. Aucun item n'a été correctement réalisé dans la partie intitulée *étude de la langue ( vocabulaire/ grammaire/ orthographe)*.

En production d'écrits Estelle<sup>40</sup> a validé trois items. Elle a réussi à écrire au moins cinq lignes en orthographiant correctement les mots d'usage courant. Elle a également réemployé les noms des personnages de l'histoire en essayant de raconter un récit cohérent. Les difficultés se retrouvent surtout dans l'étude de la langue notamment en grammaire et orthographe (syntaxe et morphosyntaxe de la phrase)

En conclusion de ces évaluations, il paraît donc important d'établir un projet annuel autour de l'écrit incluant la découverte de différents supports de l'écrit (chantier d'écriture) afin de pouvoir proposer aux élèves une approche nouvelle à chaque étape du projet. De plus, il semble également intéressant d'associer à l'écrit une expression artistique.

Le dispositif est, à la rentrée de septembre 2010, composé d'élèves qui ne se connaissent pas

36 Ministère de l'Éducation Nationale – Évaluations Nationales des acquis des élèves en CE1 – mai 2010

37 Evaluations IME proposées par la circonscription de Wervicq ASH

38 Davy 27, 10% de réussite en français

39 Objectif attendu dans les évaluations nationales CE1 livret enseignant p.3. Aucun item n'a été correctement renseigné

40 Estelle 42, 30 % de réussite en français

tous: quatre élèves étaient déjà dans l'ULIS l'année précédente et cinq élèves arrivent de différentes CLIS. Afin d'unifier le dispositif, il est important de proposer un projet grâce auquel les élèves peuvent travailler en groupe, permettant ainsi des interactions entre eux.

Enfin, le projet doit développer un partenariat avec l'extérieur tout en étant visible par les élèves et adultes du collège de référence.

## 2.2 Présentation du projet

Il est donc décidé, par l'ensemble des élèves du dispositif ULIS, d'établir un projet en lien avec le lycée professionnel Le Corbusier de Tourcoing et notamment les élèves de la section BAC Pro section Arts Graphiques<sup>41</sup>.

Le projet se déroule en plusieurs étapes.

- 1) Rédaction d'une lettre de demande afin de proposer aux lycéens et à leur professeur un travail en partenariat ainsi que la possibilité de visiter le lycée professionnel.
- 2) Création d'un récit imaginaire s'appuyant sur une réalisation plastique (chaque élève réalise un personnage, par groupe de deux, ils réalisent les lieux de l'action)
- 3) Réalisation d'un questionnaire lors d'une visite dans les ateliers du lycée le Corbusier et lors de la rencontre avec les lycéens
- 4) Compte rendu de visite.

### Intervention du lycée le Corbusier dans le projet

Après réception des productions plastiques des élèves du dispositif, les lycéens réalisent les personnages et lieux en trois dimensions (sur polystyrène), sur support carton ( affiches, cadres) ou sur support adhésif (décoration de fenêtres). Ainsi, à travers la réalisation technique des lycéens, les travaux produits par les élèves de l'ULIS seront exposés et vus par les élèves et adultes du collège Pierre Mendès France.

Ce projet tente de mettre en relation l'expression écrite et des arts visuels tout en proposant aux élèves d'ULIS de développer des compétences langagières en production écrite à travers différents chantiers d'écriture.

---

<sup>41</sup> Un partenariat a l'année précédente été mis en place avec cet établissement : création des mandalas – productions d'après la fresque du peintre Mahjoud Ben Bella ( artiste d'origine algérienne ayant pris résidence à Tourcoing ) présente dans le collège

### 2.3 Problématique

Ce mémoire va essayer de montrer en quoi un projet en partenariat avec un lycée professionnel et valorisant au sein du collège peut permettre aux élèves du dispositif ULIS d'entrer plus facilement dans l'écrit.

Parallèlement, nous tenterons d'analyser si l'utilisation de différents supports de l'écrit ( la lettre de demande, le récit, le questionnaire et le compte rendu), le recours aux arts visuels ainsi que les adaptations et remédiations apportées aux besoins de chaque élève ont facilité *l'expression écrite* et permis une réflexion sur *l'étude de la langue*<sup>42</sup>.

---

42 Dénomination employée dans les programmes de l'enseignement du français au collège BO n° 6 – aout 2008



## Troisième partie : mise en œuvre des projets d'écriture

Ces différents chantiers d'écriture ont été travaillés en classe au cours des trois premières périodes scolaires.

### 1: La lettre

#### 1.1 Présentation et objectifs

Le travail sur la lettre est proposé aux élèves dès septembre après les évaluations de début d'année. Ce chantier d'écriture, composé d'un premier jet, d'activités de remédiations et d'une lettre finalisée est la première phase du projet avec le lycée Le Corbusier. L'aboutissement de ce travail est la réalisation collective d'une lettre de demande adressée aux lycéens et à leur professeur afin de leur proposer un travail en collaboration et la possibilité de visiter leurs ateliers graphiques.

Différents objectifs ont été évalués aux cours de ce chantier d'écriture:

- Trouver dans une lettre qui écrit, à qui la lettre est destinée, connaître le vocabulaire spécifique ( destinataires, expéditeurs)
- Savoir que l'on écrit une lettre pour demander, remercier, inviter.....
- Reconstituer une lettre
- Reconnaître une lettre parmi d'autres écrits
- Savoir qu'une lettre présente différents éléments indispensables ( adresse, date et lieu, formule d'interpellation, corps de texte, formule de politesse, signature) et une mise en page particulière

#### 1.2 Analyse et bilan

- *Déroulement de la première phase: écriture de la première lettre*

Dans un premier temps, les élèves ont produit un premier jet. Ils devaient écrire à la personne de leur choix et parler de leurs vacances.

Après cinq à dix minutes, devant sa feuille blanche, Davy décide d'écrire à son enseignante. Les caractéristiques de la lettre ne sont pas maîtrisées<sup>43</sup>. Davy utilise uniquement la formule d'interpellation : « chere madame foulard ». Son écrit ne comporte ni la date, ni le lieu, ni formule de politesse, ni signature. Le corps du texte est constitué de courtes phrases alignées les unes en-dessous des autres sans lien logique ni cohérence entre elles.

<sup>43</sup> Annexe n°1 première lettre de Davy



Davy ne réussit pas à produire des phrases syntaxiquement correctes. Certains mots sont phonétiquement écrits, d'autres montrent des confusions de sons (exemple : « gévé » pour *j'ai fait* -confusion v/f /, « vusété » pour *vous êtes*- confusion u/ou).

Vincent n'a pas su à qui écrire. Seul, il n'a pas réussi à produire son texte mais a cependant fourni un effort pour ne pas rendre une feuille blanche. En dictée à l'adulte, il a expliqué à l'enseignante ce qu'il voulait écrire dans sa lettre<sup>44</sup>. Aucune caractéristique de la lettre n'est maîtrisée.

Estelle a répondu à la consigne en écrivant une lettre dans laquelle elle raconte ses vacances<sup>45</sup>. Les caractéristiques de la lettre ne sont pas toutes respectées. Nous pouvons observer les omissions de la signature, de la date, d'une formule de politesse ( ici remplacée par *voilà fin*).

- Déroulement de la seconde phase: activités autour de la lettre

Suite au premier jet, les élèves, munis d'une grille d'auto-évaluation, ont pu constater leurs difficultés à écrire une lettre respectant les normes attendues.

L'enseignante a alors proposé aux élèves des activités autour de la lettre.

Dans un premier temps, les élèves ont travaillé sur la silhouette vierge d'une lettre. Ils ont colorié chacune des six parties<sup>46</sup> de celle-ci d'une couleur différente afin de bien visualiser leur emplacement. Une fois nommés, ces différents éléments ont dû être retrouvés et coloriés dans des exemples de vraies lettres. L'utilisation d'une même couleur pour chaque partie d'une lettre a facilité le repérage pour l'ensemble des élèves.

Des activités intitulées « la lettre en désordre » sont ensuite proposées aux élèves. L'objectif était de reconstituer une lettre en remettant au bon emplacement les six parties principales.

Davy et Vincent montrent des difficultés pour réaliser cette activité. Afin de les aider l'enseignante propose une silhouette de lettre agrandie et les étiquettes des différentes parties découpées afin de permettre la manipulation. Après avoir déplacé à plusieurs reprises les étiquettes et après comparaison avec l'activité précédente, Davy et Vincent réussissent finalement cette activité.

Ces activités, déroulées sur plusieurs séances, permettent aux élèves de prendre conscience des normes attendues dans l'écrit d'une lettre.

---

44 Annexe n°2 première lettre de Vincent

45 Annexe n°3 première lettre d'Estelle

46 Les parties retenues sont: la date et le lieu, l'expéditeur, la formule d'interpellation, le corps de texte, la formule de politesse et la signature. Annexe n° 4

- Déroulement de la troisième phase: écriture de la seconde lettre

Lors du second écrit, nous pouvons constater que Davy a pris en compte l'architecture de la lettre<sup>47</sup>. La grille de relecture et d'auto-évaluation montre les progrès réalisés suite aux différentes activités menées sur ce support. Cependant, nous pouvons remarquer que le corps de texte est composé d'une seule phrase. Davy ne formule pas une question alors qu'il rédige une lettre de demande. Est-ce un manque d'imagination? Une difficulté à retranscrire ses idées? Nous pouvons cependant remarquer que dans cette seconde lettre, Davy propose une écriture phonétiquement correcte à l'exception de deux mots (« travaïé » pour *travailler* et « policère » pour *policrière*).

Devant la difficulté à écrire seul la lettre, le second écrit de Vincent est réalisé en binôme, avec un autre élève du dispositif. En dictée à l'adulte, les élèves proposent leurs idées. L'enseignante écrit les phrases mais laisse des espaces vides afin que Vincent, après interactions avec Dimitri, puisse écrire les mots importants<sup>48</sup>. Le travail en binôme permet ainsi des interactions entre les deux élèves.

Dans le second écrit d'Estelle, nous pouvons remarquer que la silhouette de la lettre est respectée car les six parties principales sont présentes. Le corps du texte est composé de phrases ayant du sens. Estelle semble vouloir poser des questions mais rencontre cependant des difficultés avec les tournures de phrases<sup>49</sup>.

Lors du premier jet et de la phase d'écriture de la lettre de demande destinée au lycée Le Corbusier, les élèves se sont auto-évalués grâce à une grille de relecture. Les élèves peuvent ainsi se rendre compte des progrès établis entre les deux écrits<sup>50</sup>.

- Déroulement de la quatrième phase: écriture de la lettre finalisée en collectif

La troisième phase d'écriture se déroule de façon collective. En s'appuyant sur la lettre écrite individuellement pour le lycée, les élèves du dispositif proposent leurs idées. Validées collectivement, elles sont notées au tableau.

La lettre définitive est ensuite recopiée par chaque élève sur informatique puis envoyée par

---

47 Annexe n°5 deuxième lettre de Davy

48 Annexe n° 6 Deuxième lettre de Vincent en binôme

49 Annexe n°7 deuxième lettre d'Estelle

50 Annexe n°8 grille de relecture



courriel aux élèves du lycée Le Corbusier<sup>51</sup>.

- Bilan

Ces activités donnent des indications à l'enseignante pour proposer des aides nécessaires aux élèves lors des prochains chantiers d'écriture (récit, questionnaire, compte rendu) selon les besoins spécifiques de chacun. Davy et Vincent rencontrent souvent des difficultés dans l'écriture des mots: confusions de sons, mauvaise correspondance graphème-phonème. Il est nécessaire de proposer à Vincent, qui ne peut pas produire seul et à nécessairement besoin de travailler en dictée à l'adulte, des activités phonologiques afin de clarifier sa discrimination auditive.

Pour Estelle et Davy, il est important de proposer pour le second chantier d'écriture (le récit), des activités autour de la phrase. Ces élèves doivent prendre conscience que pour produire des phrases correctes il faut un sujet et un verbe. Ils doivent aussi donner du sens à leurs écrits.

Un classeur mémo est alors mis en place pour chaque élève: il comprend une banque de mots outils et un référentiel des sons.

## 2: Le récit

### 2.1 Présentation et objectifs

Les élèves sont amenés, dans le cadre du second chantier d'écriture, à produire la suite d'un récit à structure répétitive dans lequel ils sont eux-mêmes les protagonistes. Les lieux de l'action et les personnages inventés pour l'histoire sont décrits et illustrés par ces mêmes élèves. Dans ce récit, les élèves partent à la recherche d'un personnage qui a disparu. Ils vont se séparer en deux groupes. Le premier groupe part à la recherche du personnage à l'intérieur d'un bâtiment (l'école), l'autre groupe s'éparpille dans une forêt. Chaque élève va rencontrer un personnage et engager un court dialogue avec lui.

Ces activités sont proposées lors de la seconde période scolaire.

Des exercices sur la phrase ont préalablement été effectués en classe (phrases à remettre en ordre - le sens-, retrouver les composants d'une phrase -sujet et verbe-, jeu « je recompose des phrases ») et un classeur mémo est à disposition de chacun.

Les élèves doivent illustrer collectivement les lieux de l'action et individuellement les personnages rencontrés dans le récit. Afin de réaliser les illustrations, les élèves sont confrontés à des œuvres ( peintures, photos) ainsi qu'à des techniques artistiques. S'inspirant des productions réalisées, les élèves inventent la suite du récit. Les réalisations plastiques sont utilisées en tant

<sup>51</sup> Annexe n°9 lettre définitive écrite en collectif

que support de langage.

L'objectif prioritaire de ce travail d'écriture est la création d'une histoire (récit) construite collectivement et individuellement. L'objectif appartient donc au domaine de « la maîtrise de la langue française », premier pilier des compétences du socle commun. D'autres objectifs sont également poursuivis, parallèlement à la production écrite, dans différents domaines<sup>52</sup>:

- le domaine de la maîtrise de la langue française ( langage écrit et oral) → *pilier 1 du socle commun*
- le domaine de la culture humaniste ( partager une culture européenne) → *pilier 5 du socle commun*
- le domaine de la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ( informatique) → *pilier 4 du socle commun*
- le domaine des compétences sociales et civiques ( vivre en société : de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe) → *pilier 6 du socle commun*

## 2.2 Réalisation des décors et des personnages

- *Déroulement de la réalisation des décors*

Pour la réalisation et la description des lieux, les élèves travaillent en deux groupes. Le premier groupe, composé de quatre élèves dont Davy et Estelle, réalise une façade de bâtiment et deux salles de classe en volume<sup>53</sup>. Le second groupe, comportant Vincent, crée une forêt imaginaire<sup>54</sup>. Cette activité se déroule sur quatre séances.

Les élèves du premier groupe réalisent leurs productions avec du carton et de la peinture. Pour la conception de la forêt, le second groupe réalise des arbres sur feuille A3 en utilisant comme médium de la peinture ou des craies grasses. Lors d'une deuxième étape, les arbres sont découpés et collés sur du carton. L'ensemble des arbres forme une forêt en trois dimensions.

- *Déroulement de la réalisation des personnages*

Des portraits de cinq artistes (Paul Klee, Ted Gordon, Jean Dubuffet, Nikki de saint Phalle, Guiseppe Arcimboldo) sont proposés aux élèves. Ces œuvres permettent de dégager des

---

<sup>52</sup> L'ensemble de ces objectifs est détaillé dans la fiche de préparation annexe n° 10

<sup>53</sup> Annexe n° 11: réalisation des lieux du récit – Davy et Estelle.

<sup>54</sup> Photographie de la forêt annexe n° 12



caractéristiques et techniques de courants artistiques différents.

Quatre séances sont nécessaires à la réalisation des personnages.

- 1: découverte des œuvres
- 2 et 3 : réalisations plastiques des personnages
- 4: phase de recherche sur l'artiste choisi préalablement par chaque élève

Parmi les cinq artistes, le choix de Davy s'arrête sur le peintre Paul Klee<sup>55</sup>. Vincent préfère s'inspirer des rondeurs et des couleurs éclatantes des œuvres de Nikki de Saint Phalle<sup>56</sup>. Enfin, Estelle choisit le peintre italien Giuseppe Arcimboldo<sup>57</sup>, connu pour avoir réalisé des portraits avec des assemblages de fruits, fleurs et de légumes. Les élèves se sont inspirés des œuvres des artistes pour créer le personnage du récit.

Davy illustre ce portrait avec des formes géométriques en réalisant un dégradé de deux couleurs. Estelle recouvre son personnage de fleurs, de fruits et de légumes en utilisant la technique du collage. Vincent utilise de la craie grasse pour sa production. Tous les personnages sont réalisés sur un support affiche.

### Analyse

- Les décors

Les élèves réussissent facilement à travailler en collaboration au sein des deux groupes. Ils sont motivés par le travail collectif. Chacun participe même si Davy semble un peu plus en retrait. Le travail en groupe permet aux élèves plus introvertis (Davy) de se sentir soutenus et plus en confiance (Vincent).

- Les personnages

Davy réussit à choisir l'artiste rapidement. Il gomme pratiquement à chaque trait car il ne semble jamais satisfait de son dessin. Il a besoin de recommencer à différentes reprises. Une aide lui est apportée dans la réalisation du dessin pour respecter la proportionnalité entre la tête et le reste du corps (tête trop petite). Insatisfait de son travail, il a jeté ses productions à la poubelle. Après avoir dégagé les caractéristiques des œuvres de Paul Klee, notamment les portraits, Davy, après interactions avec l'adulte (pour garder les justes proportions sur la feuille, pour réaliser les formes géométriques), réalise des formes géométriques et réussit à choisir deux couleurs

---

55 Artiste allemand (1879-1940) peintre appartenant à différents courants artistiques (surréalisme – expressionnisme) fut membre du Bauhaus.

56 Artiste française 1930-2002 - plasticienne, peintre, sculptrice et réalisatrice de films – membre du courant artistique *les nouveau réalistes*

57 Artiste italien 1527-1593 – appartient au courant maniériste.

principales. L'enseignante a besoin de rappeler régulièrement à Davy qu'il ne peut pas utiliser d'autres couleurs<sup>58</sup>.

Vincent a besoin de beaucoup d'aide. Il n'arrive pas à choisir l'artiste dont il va s'inspirer. Il ne réussit pas à dessiner son personnage imaginaire. Vincent n'occupe pas tout l'espace de la feuille, les proportions du corps ne sont pas respectées. Le dessin se trouve dans un coin supérieur de la feuille. Vincent a besoin de l'enseignant pour le guider oralement dans le dessin.

Pour la mise en couleurs, Vincent semble également ne pas savoir faire de choix. Il est important de retourner régulièrement observer les œuvres de Nikki de Saint Phalle car il ne semble pas savoir ce qu'il doit faire<sup>59</sup>.

Estelle semble rapidement être attirée par l'utilisation de fleurs, de fruits et de légumes, dessinés et recherchés sur Internet. L'enseignante n'a pas eu besoin d'apporter d'aide dans la réalisation du dessin. Elle est autonome et prend plaisir dans cette activité<sup>60</sup>.

### 2.3 Description des décors et des personnages

- Description des décors : Estelle et Davy

#### Présentation de la première séance d'écriture

Davy et Estelle ont travaillé dans le même groupe en atelier autonome. Chacun devait proposer trois phrases cohérentes afin de décrire le bâtiment et les salles de classe.

Dans un premier temps, chaque élève va s'exprimer oralement et produire un premier écrit.

#### Premier jet

Au début de l'activité, Davy n'a pas voulu participer à la phase d'écriture. Finalement, encouragé par Estelle, il a produit des phrases. Nous pouvons constater que Davy propose une écriture phonétiquement correcte pour quasiment tous les mots (sauf « profeser » pour *professeur* / « maiticolore » pour *multicolore* / « darbrbe » pour *d'arbre* ). La syntaxe des phrases n'est pas respectée ( absence de verbe, absence d'article) ainsi que les règles morphosyntaxiques. Certains groupes de mots sont liés entre eux sans coupure: par exemple, Davy écrit « toulaiqoulere » au lieu de « toutes les couleurs »<sup>61</sup>.

Estelle produit le nombre de phrases demandées Elle leur donne du sens en utilisant la locution *tout à coup*. Elle respecte la syntaxe des phrases ( sujet-verbe- adjectif – complément).

Cependant les normes de grammaire, d'orthographe et de conjugaison ne sont pas maîtrisées.

58 Annexe n° 13: personnage réalisé par Davy

59 Annexe n°14 : personnage réalisé par Vincent

60 Annexe n°15: personnage réalisé par Estelle

61 Annexe n° 16 premier jet de Davy



Nous pouvons remarquer une confusion de sons (« guafare » pour *cafard*)<sup>62</sup>.

### Aides mises en place

Des activités phonologiques sont proposées, notamment à Davy. Pour ce dernier, il paraît nécessaire de scander des courtes phrases en mots puis de décomposer chaque mot en syllabes lors de la phase de réécriture. Un nécessaire travail sur la confusion de sons est également mené pour permettre un passage plus aisé à l'écrit. Des référentiels sur les sons simples, complexes et sur les confusions de sons sont donnés aux élèves et rangés dans leur classeur mémo. Lors des activités sur la phrase, les élèves se sont familiarisés avec les concepts de sujet et de verbe. La notion de singulier et pluriel des verbes réguliers au présent est étudiée en classe, plus spécifiquement pour Estelle.

Des affichages comportant les auxiliaires « être », « avoir » et le verbe « travailler » au présent sont installés dans la salle de classe. Les élèves gardent également un exemplaire dans leur classeur.

Un référentiel comportant les mots utilisés dans le premier jet est créé avec les élèves. Chaque mot est rangé dans une colonne selon sa fonction. Pour les élèves du premier groupe (dont Davy et Estelle), le référentiel comporte quatre colonnes de couleurs différentes (nom- sujet en vert/ verbe en rouge/ adjectif en bleu/ complément en jaune). Chaque catégorie correspond à une couleur et à une fonction. Toutes ces aides seront utiles pour la seconde séance d'écriture.

### Seconde séance : relecture et réécriture

L'enseignante a recopié sur ordinateur les phrases proposées lors du premier jet. Les élèves, à deux, vont s'interroger sur les mots soulignés par l'adulte. Estelle, comme Davy, vont se lire mutuellement, à haute voix, leur production afin de faire émerger des confusions et des difficultés syntaxiques de leur écrits. Cette interaction va permettre de s'interroger et de proposer une correction.

Dans sa phase de réécriture, Estelle, grâce aux différentes aides mises en place va réussir à corriger une grande partie de sa production. Les accords entre le sujet et le verbe ainsi que les accords entre le nom et l'adjectif sont tous correctement réécrits. La confusion de son entre [c] et [g] est également rectifié<sup>63</sup>.

Grâce à la phase de relecture, Davy réussit à prendre conscience du mauvais encodage de certains mots (« enotouré » pour *entouré*, « maiticolore » pour *multicolore*, « tousele » pour *toute seule*, « case » pour *cassent*). Estelle va aider Davy dans la réécriture de certains mots présents dans son écrit (*toute seule*, *cassent*, *bizarre*)<sup>64</sup>.

62 Annexe n°17 premier jet de Estelle

63 Annexe N°18 phase de réécriture de Estelle

64 Annexe n° 19 phase de réécriture de Davy

## Analyse

Lors de cette phase de travail de groupe, Davy a eu tendance à ne pas proposer ses idées mais à s'appuyer sur le travail d'Estelle. Davy a véritablement semblé manquer de motivation. Ses difficultés à s'exprimer à l'écrit sont sans doute liées à un désintérêt pour cette activité.

La mise en place d'un référentiel couleur catégorisant les mots selon leur fonction sera conservée et complétée lors de la phase de description des personnages. Elle sera étendue à d'autres fonctions (pronoms, articles, prépositions) Cette catégorisation semble être une aide importante pour la recherche des informations mises en mémoire. Les élèves savent qu'ils doivent utiliser un mot de chaque colonne pour former une phrase syntaxiquement correcte. Cependant, il est nécessaire d'insister également sur l'importance du sens. Pour s'entraîner à réaliser des phrases ayant du sens et une syntaxe correcte, les élèves vont pouvoir utiliser le jeu « *formation de phrases* »<sup>65</sup>

- Description des décors : Vincent

- Présentation de la première séance d'écriture

En groupe, les élèves décrivent les lieux en produisant une description.

Vincent, comme les autres élèves de son groupe, doit faire une description des arbres. Lors du premier jet, l'enseignante demande aux élèves de décrire oralement ce qu'ils observent. Vincent participe en donnant beaucoup d'idées sur la forme et la couleur des arbres. Dans un second temps, les élèves doivent écrire leurs idées sur une feuille.

Vincent semble décontenancé car il n'arrive pas à passer par l'écrit. Il tente cependant de produire une phrase<sup>66</sup>. Devant les difficultés d'écriture, l'enseignante demande à Vincent de verbaliser à nouveau ses idées.

- Aides mises en place

Afin de soulager cognitivement Vincent, l'enseignante note au tableau les tournures de phrases comme « il y a , on voit... » ainsi que les mots utilisés oralement lors de la verbalisation. Ce vocabulaire est inscrit dans des colonnes selon la fonction des mots. Chaque colonne comporte une couleur différente : nom-sujet → colonne verte/ verbe → colonne rouge/ adjectif → colonne bleue. Cette catégorisation va permettre à Vincent de réaliser des phrases simples en utilisant un mot de chaque colonne ( sujet-verbe- adjectif). Nous pouvons constater que grâce à ce référentiel, Vincent tente d'écrire des phrases.

<sup>65</sup> Formation de phrases éd. Nardil réf: 7100.5. jeu composé d'images et de mots représentant les différentes composantes d'une phrase: pronoms, noms, adjectifs, verbes, articles, prépositions, adverbess. Chaque catégorie de mots identifiée par une couleur ou un cadre coloré.

<sup>66</sup> Annexe n°20 : premier jet de Vincent



On peut observer que des mots sont manquants et qu'un graphème manque dans le mot *arbre* (« arbe »). Des mots sont inversés provoquant un manque de sens. Grâce au référentiel, Vincent utilise deux fois en l'écrivant correctement la formule « il y a »<sup>67</sup>.

### Seconde séance : relecture et réécriture

Lors d'une seconde séance, l'enseignant, ayant préalablement recopié les phrases des élèves sur informatique, leur demande de réfléchir aux mots ou lettres soulignés sur leur feuille. Le vocabulaire, noté au tableau sous forme de colonne dans la séance précédente, a également été informatisé, associé à une illustration et imprimé sur feuilles colorées<sup>68</sup>. Les uns après les autres, les élèves viennent lire à l'enseignante leur production. Cette phase de travail va permettre à l'élève de s'apercevoir s'il comprend ce qu'il a écrit tant au niveau du sens que de la phonologie. Les élèves, munis du référentiel, du classeur mémo avec des affiches sur les sons, travaillent à deux en essayant par des interactions de corriger leurs productions pour arriver à une écriture correcte.

### Analyse

Pour sa première phrase, Vincent décide de barrer le déterminant « les ». Par contre, l'enseignante doit lui faire répéter plusieurs fois le mot « arbe » pour qu'il se rende compte qu'il manque un graphème. Vincent, dans un premier temps, ne parvient pas à écrire correctement le mot et propose « arde » avec confusion de « d » et du « b ». Finalement, grâce à une relecture, il arrive à bien orthographier le mot. Les accords en nombre sont trouvés avec l'aide de l'enseignante. Enfin, Vincent, en utilisant les mots outils et le référentiel couleur, va proposer une phrase plus complète que celles produites précédemment<sup>69</sup>.

La description de la forêt, présente dans le récit, est composée de plusieurs phrases produites par les élèves du groupe, la troisième est écrite par Vincent.

Le référentiel permet à Vincent de pouvoir recopier les mots sans erreurs. Il semble alors plus facilement oser écrire. L'utilisation des différentes colonnes colorées permet de catégoriser la fonction des mots. Vincent réussit ainsi à produire une phrase syntaxiquement correcte.

Pour la description du personnage, il semble important de renouveler cette phase de verbalisation orale. Il paraît nécessaire de continuer des activités phonologiques en parallèle de la production écrite: scander et compter le nombre de syllabes afin d'écrire le mot souhaité. Il peut être également utile d'avoir recours à une synthèse vocale pour permettre un retour oral sur l'écrit.

67 Annexe 21: phase de réécriture de Vincent

68 Ces feuilles colorées sont ensuite rangées dans le classeur mémo.

69 Annexe n° 22 : phase de réécriture de Vincent

- Description des personnages et aides mises en place

Individuellement, les élèves vont devoir décrire à l'aide de trois phrases les caractéristiques physiques du personnage réalisé et inventer un court dialogue, composé de deux questions, collectivement choisies : (« *Qui êtes-vous? Avez -vous vu madame Ginette?* <sup>70</sup> »)

Les élèves ont recours à différentes aides selon leurs besoins lors de cette phase d'écriture. Les référentiels mis en place précédemment sont complétés et utilisés pour cette production. Des dictionnaires et des documents sur les synonymes sont mis à disposition pour Estelle. Afin d'aider Davy en discrimination auditive, l'utilisation et l'affichage de certains gestes utilisés dans la méthode de Suzanne Borel-Maisonny (utilisée avec son orthophoniste) sont repris.

L'outil informatique est une aide supplémentaire utilisée dans cette phase d'activité. Les élèves produisent un premier jet puis réécrivent en s'auto-corrigeant directement sur ordinateur. Une synthèse vocale est proposée à Vincent et Davy.

Dans sa première production, Vincent n'utilise pas ses référentiels et son classeur mémo. L'écrit est très difficilement lisible. L'enseignante lui conseille très rapidement d'utiliser les documents d'aide afin de pouvoir proposer une description de son personnage. Avant de commencer à écrire, Vincent va verbaliser les trois idées qui lui semblent importantes. Après la mise en mot orale, il va tenter de s'exprimer par écrit.

Davy propose une série de phrases commençant par « Il y a<sup>71</sup> ». Cette expression, excessivement utilisée, va être supprimée dans le second écrit et remplacée par d'autres tournures de phrases. Malgré des erreurs phonétiques, des progrès sont constatés par rapport au premier jet produit pour la décoration des décors.

Contrairement à Davy et Vincent, dans son premier jet, Estelle propose une description de son personnage et le dialogue. Elle n'utilise pas les expressions « il y a », « on voit » mais propose d'autres tournures de phrases. Elle tente également d'utiliser des synonymes afin d'éviter les répétitions. Même si les phrases restent courtes et ne permettent pas l'emploi de reprises anaphoriques pronominales. Estelle produit, dans le dialogue, deux phrases subordonnées introduites par l'utilisation du pronom relatif « qui »<sup>72</sup>.

---

70 Personnage disparu du récit.

71 Annexe n°19: premier jet de Davy

72 Annexe n°20: premier jet d'Estelle



## Analyse

Les aides apportées aux élèves leur permettent de produire un écrit syntaxiquement correct. Nous pouvons constater une nette différence lorsque Vincent utilise ou non les aides spécifiques. La synthèse vocale est un outil très intéressant à utiliser avec des élèves ayant des difficultés à retranscrire les sons. Les syllabes, mots ou phrases sélectionnés peuvent être entendus. L'élève peut se rendre compte des erreurs de retransmission entre le graphème et le phonème entendu.

Dans cette phase d'écriture, les élèves sont très motivés pour décrire leur production. Le fait de réaliser le personnage permet de passer plus facilement à l'expression écrite. L'activité artistique, l'acte de faire soi-même (le vécu), est porteur de sens pour les élèves. De plus, avec sa production artistique, l'élève n'est pas obligé de se créer une image mentale. Il se retrouve déchargé d'un surplus cognitif ce qui lui permet de se concentrer plus facilement sur l'écrit.

### 3: Le questionnaire

#### 3.1 Présentation et objectifs

Le troisième chantier d'écriture est la réalisation du questionnaire. Dans le cadre de la visite au lycée Le Corbusier, les élèves ont écrit des questions afin de savoir comment les lycéens vont participer au projet.

En classe, des activités sont proposées sur les différents types de phrases et plus spécifiquement sur les interrogatives. Les élèves peuvent ainsi observer les différentes façons de poser des questions ainsi que l'utilisation des adverbes et des pronoms interrogatifs.

L'objectif principal de cette phase d'écriture est d'apprendre à poser des questions précises et cohérentes à propos d'une situation.

#### 3.2 Déroulement et aides mises en place.

- Déroulement

Comme pour tous les chantiers d'écriture, les élèves produisent un premier jet. Estelle écrit quatre questions. Elle utilise l'adverbe « comment » ou la formule interrogative « est-ce que ». Elle n'omet aucun point d'interrogation. Ses difficultés, comme dans tous les chantiers d'écriture, se rencontrent dans la morphosyntaxe: les accords, les terminaisons correctes pour les verbes.

Davy utilise également des adverbes interrogatifs dans deux phrases sur trois. Cependant, ils sont phonétiquement mal retranscrits et, pour l'un deux, placés en fin de phrase. Les normes morphosyntaxiques ne sont pas respectées et l'écriture phonétique n'est pas toujours correcte. Davy utilise à deux occasions le point d'interrogation.

Vincent ne réussit pas à proposer un écrit qui répond à la consigne. Sa première phrase est difficilement compréhensible.

- aides mises en place

Afin de réussir à poser des questions, des activités spécifiques sont proposées sur les phrases interrogatives. Dans un premier temps, les élèves doivent lister les adverbes interrogatifs qu'ils connaissent : une affiche est réalisée. Certains élèves, notamment Estelle et Davy vont transformer des phrases déclaratives en phrases interrogatives. Afin de les aider, des étiquettes, permettant la manipulation, sont proposées pour composer les questions. Des élèves, dont Vincent, vont travailler sur le repérage des phrases interrogatives parmi d'autres.

Suite aux séances d'activités, les élèves reçoivent un référentiel récapitulatif qu'ils rangent dans le classeur mémo. Ces aides permettent un recours en production d'écrit. Le jeu « *Asking the question?*<sup>73</sup> » est régulièrement utilisé en classe. Il permet aux élèves, à partir d'une image, de poser la question principale.

Pour permettre une écriture phonétiquement correcte, la synthèse vocale est proposée à Vincent et à Davy pour ce chantier d'écriture.

---

<sup>73</sup> Ce jeu anglais sans texte, utilisé ici pour aider les élèves à formuler les questions en français selon une situation mise en image.



## Conclusion

Nous pouvons constater que le projet a été globalement motivant pour les élèves. La complémentarité avec les arts visuels leur a facilité l'entrée dans l'écrit. Une nette différence est visible dans les productions fournies lors des descriptions des personnages du récit. Les élèves sont sans doute plus motivés lorsqu'ils doivent produire à partir d'une réalisation personnelle. L'importance du vécu, du sensoriel va permettre une plus grande implication car les supports à décrire sont évocateurs. De plus, la réalisation du questionnaire a également été porteuse de sens car les élèves devaient se rendre au Lycée pour poser leurs questions dans une situation concrète.

Ces élèves, souvent confrontés à des situations d'échec et plus spécifiquement en production d'écrits, ont osé laisser des traces de leurs idées malgré des difficultés dans l'étude de la langue, le respect de la syntaxe et de la morphosyntaxe des phrases.

L'intérêt d'utiliser différents supports était de permettre aux élèves de diversifier les écrits et de constater qu'il existe différentes normes d'écritures attendues. Le premier chantier d'écriture était volontairement un écrit fonctionnel qui leur permettait de se projeter dans le projet (lettre de demande pour visiter le lycée).

Les activités spécifiques proposées entre les premiers jets et les productions finales ont permis de mettre en place des aides visuelles (images, utilisation de la couleur) et auditives (activités phonologiques, synthèse vocale). Les référentiels ont soutenu les élèves dans l'écriture des phrases. La catégorisation selon les fonctions des mots a permis aux élèves de rechercher plus facilement les connaissances stockées en mémoire.

Cependant, les difficultés de mémorisation, de réinvestissement des connaissances dans un autre contexte permettent d'observer la persistance de certaines difficultés phonétiques, syntaxiques et morphosyntaxiques.

Ce projet sera prolongé dans la réalisation d'un compte rendu de visite. Cet écrit, sous forme de reportage photos commentées, sera affiché dans la classe et mis en lien sur le site du collège. Enfin, les élèves du dispositif ULIS pourront ultérieurement rédiger des cartons d'invitation adressés aux parents et aux classes du collège lors de l'exposition des travaux des lycéens dans l'établissement.

Chaque élève possédera un livret composé du récit et des illustrations. Un exemplaire, sous format numérique et papier, sera également conservé dans la classe ainsi qu'au centre de documentation du collège afin de pouvoir être consulté par l'ensemble des élèves et adultes de l'établissement.

# BIBLIOGRAPHIE

## Textes officiels :

- Le Bulletin Officiel n°6 paru le 28 août 2008 : *Les programmes du collège*. - Ministère de l'Education Nationale.
- Le Bulletin Officiel n° 32 du 28 août 2008 : *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts: école- collège- lycée*. Ministère de l'Education Nationale.
- Le Bulletin Officiel n°28 paru le 15 juillet 2010 : *Scolarisation des élèves handicapés- Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré*- Ministère de l'Education Nationale.
- Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances.

## Ouvrages :

- *Lire-écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils? « Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissages de la lecture et de l'écriture »* Emilia FERREIRO et Margarita GOMEZ PALACIO CRDP de Lyon 1988
- *Entrer dans l'écrit* Jacques FIJALKOW Ed. Magnard 1993
- *Former des enfants producteurs de textes* - Groupe de recherche d'Ecouen coordination Josette JOLIBERT, Ed. Hachette, 2007
- *Pour une pédagogie du projet* Isabelle BORDALLO et Jean-Claude GINESTET Ed. Hachette Education Coll. Pédagogies pour Demain- Nouvelles approches, Paris, 1993 (1ère édition)
- *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élève*. Michel HUBERT Lyon, Ed. Chronique sociale, 1999.
- *L'apprentissage de l'Abstraction*. Britt- Mari BARTH, collection RETZ, 1987, (Edition revue et augmentée en 2001)



# ANNEXES

chère madame fouberd  
gère de la plongée sous-marine.  
j'ai fait sous-marins  
gère des fins gères été sur un bateau.  
j'ai vu des dauphins je suis allé  
musée la plume de métisse.  
Nous êtes filles gentille des mactaches  
je t'adore un lesare  
j'ai travaillé le corail  
gère et été a l'armée méditerranée  
je suis allé voir la mer j'été en vacances.  
vous êtes gentille et belle.  
Nous êtes gentille et belle.

Annexe 1 : 1<sup>ère</sup> lettre de Davy ( 1<sup>er</sup> jet)

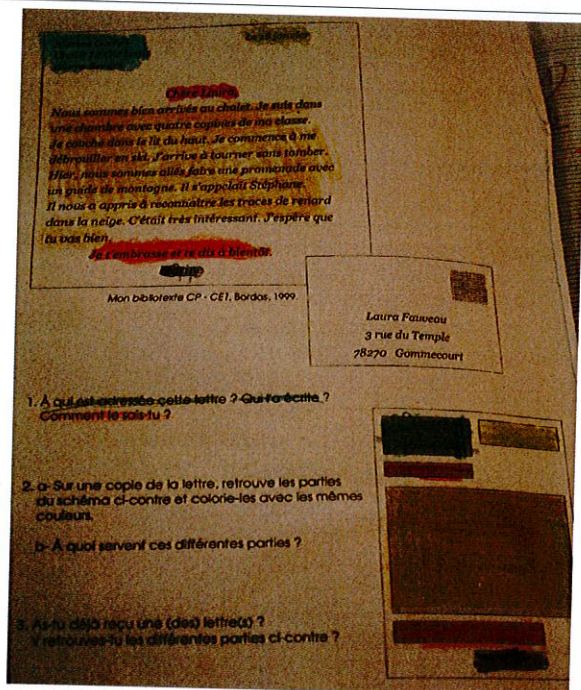
Fête Jéman 2 semaine.  
suis allée (chez mon amoureux) 2 semaines.  
le spel cassandra j'été avec des  
www catch!!!  
elle s'appelle cassandra. j'ai joué à des  
jeux www catch.

Annexe 2 : 1<sup>ère</sup> lettre de Vincent ( 1<sup>er</sup> jet)

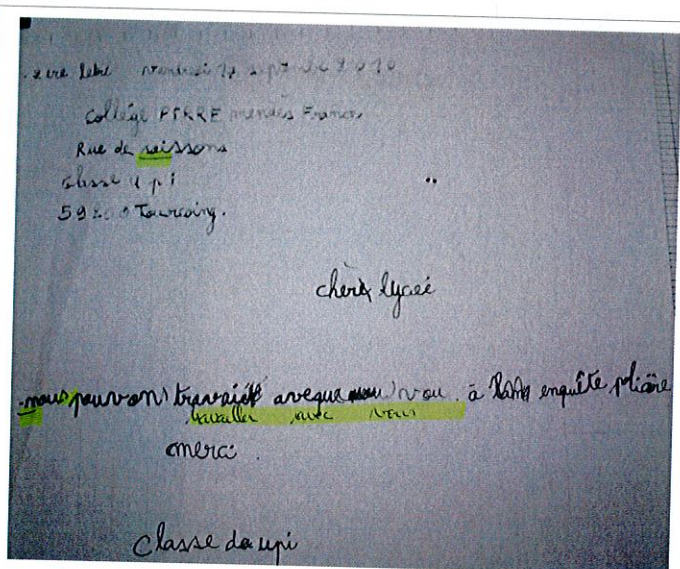
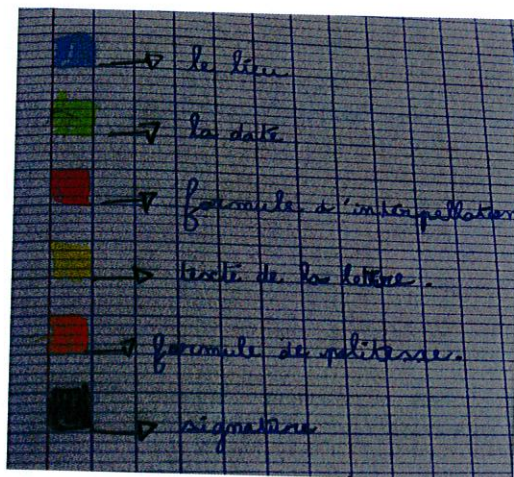
cher ~~mon~~ Valentin  
pendant mes vacances j'ai fait un dessin j'ai été  
au parc je suis partie une semaine à la mer.  
je suis allée au parc.  
je n'ai pas manqué beaucoup je suis avec  
je t'aime je suis partie en Belgique j'ai été à la fête  
avec ma cousine. je suis allée je  
ma cousine elle a dormi cher moi.  
j'ai fait dormi ma sœur sur moi.  
Voilà Fin

Annexe 3 : 1<sup>ère</sup> lettre d'Estelle ( 1<sup>er</sup> jet)

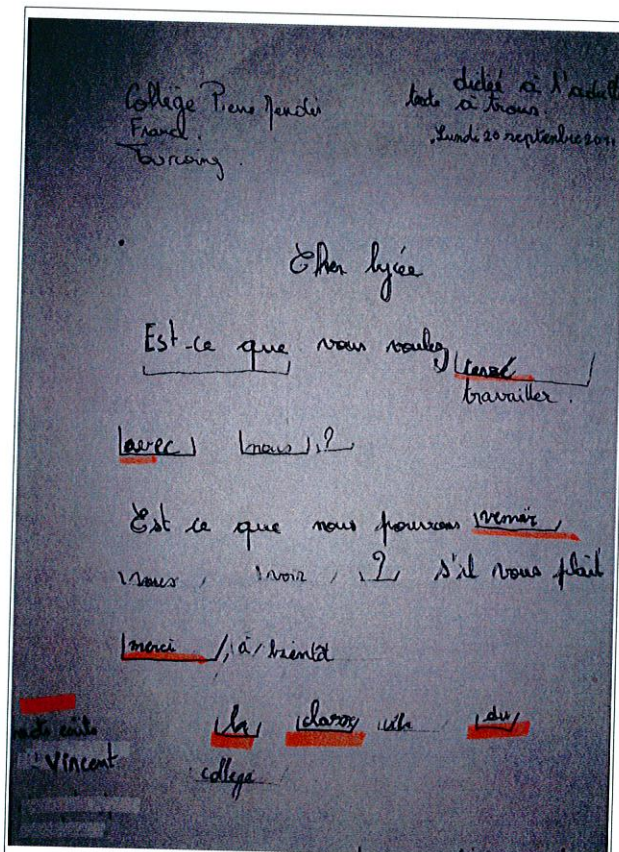




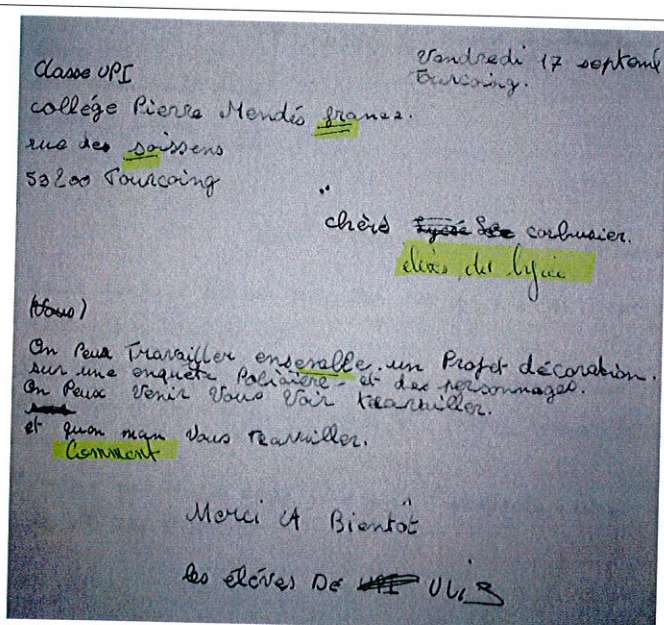
Annexe 4 : silhouette d'une lettre colorée selon les différentes parties



Annexe 5 : 2<sup>de</sup> lettre écrite par Davy



Annexe 6 : 2<sup>de</sup> lettre écrite par Vincent (en binôme)



Annexe 7 : 2<sup>de</sup> lettre écrite par Estelle



J'ai bien écrit :

- l'expéditeur - nom.
- classe.
- école.
- adresse.
- la date.
- le lieu.
- la formule d'interpellation.
- la formule de politesse.
- la signature.

J'ai écrit la demande au bon endroit.

Annexe 8 : Grille de relecture

Vendredi 17 septembre 2010  
Toulcoing

Chers élèves du lycée Le Corbusier

Est-ce que nous pourrions travailler avec vous sur un projet de décoration pour le collège?

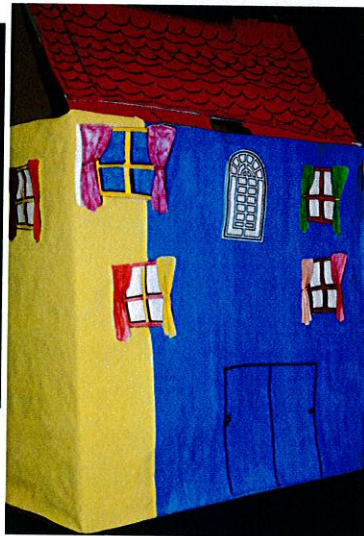
Nous allons écrire une enquête policière et dessiner les personnages et les lieux. Est-ce que vous pouvez réaliser les dessins?

Est-ce que nous pourrions venir vous voir travailler dans votre lycée, si vous le souhaitez?

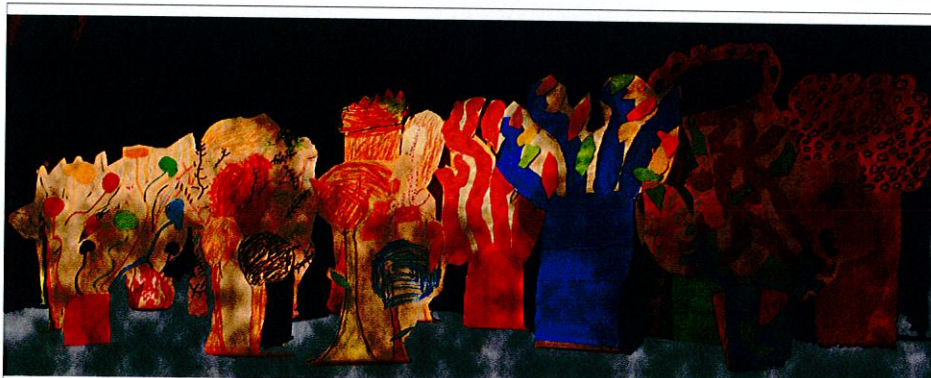
Merci de nous répondre  
Au revoir, à bientôt.

Les élèves d'Ulis.

Annexe 9 : Lettre finalisée écrite en collectif

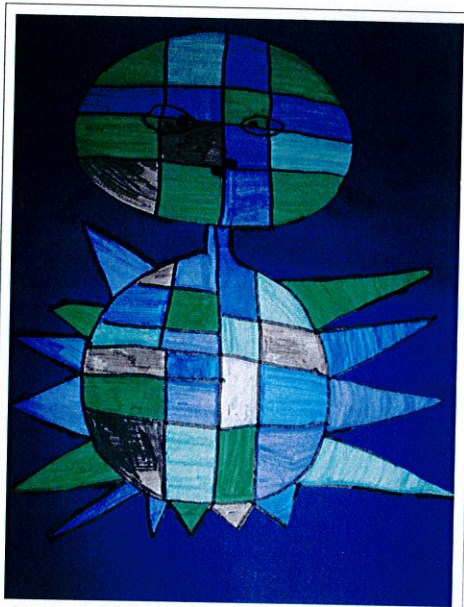


Annexe 11 : les bâtiments: réalisation du groupe n°1 (Davy et Estelle)

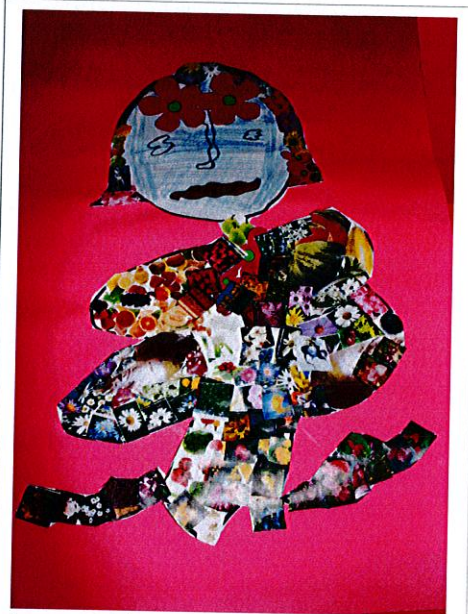


Annexe 12 : la forêt: réalisation du groupe n°2 (Vincent)





Annexe 13: personnage réalisé par Davy



Annexe 14: personnage réalisé par Estelle



Annexe 15: personnage réalisé par Vincent

- On voit un ~~apais~~ école.  
 motoutel darbe, un tubigouhere.  
 l'école torde. David et ~~l'élève~~  
 a de vraie dan une classe  
 pour ~~prof~~ David et Emma ~~doit~~ cherche  
 sous les table on maître  
 bore. une fenetre bizarre.

Annexe 16: le récit- description des décors Davy (1<sup>er</sup> jet)

Didi et Emma vont chercher  
~~est~~ au 2<sup>er</sup> étage la ~~maître~~ cherche  
 la maîtresse. La classe sont  
 BIZARE. On voit un guagane  
 et une aragnée. La porte se ferme  
 tout seul. La fenetre et ~~une~~ petite  
 et tout ça con la fenetre se  
 casse.

Annexe 17 : le récit- description des décors Estelle (1<sup>er</sup> jet)



Didi et Ema vont chercher au premier étage la maitresse.  
 La classe sont bizarre. On voit une guafare et une arégnée.  
 La porte se ferme tout seul. La fenêtre et petite et tout  
tacou la fenêtre, se casse. La classe et plein de couleur.  
*est bizarre* *cafard* *araignée*  
*toute* *les* *ont*  
*TOUTACOU* *caissent* *est pleine*

Annexe 18 : le récit- description des décors Estelle : phase de réécriture

on voit un colège entouré d'arbre. Les tables son t  
multicolore. Une fenêtre bisare. Il y a des cafare et des  
puses. La porte se ferme tousele et les tuiles se case une  
par une.  
*collège entouré arbres*  
*multicolores* *Il saune* *bizarre* *cafards*  
*puses* *tousele seule* *caissent*

Annexe 19: le récit- description des décors Davy : phase de réécriture

Il ya des\* a bouf dan tou l'est  
panse imaginère *les sens*  
 - arfae et bleu

Annexe 20 : le récit- description des décors Vincent (1<sup>er</sup> jet)

Il y a des petit\* Les arbes  
 Je ya des arbe qui petit son  
 Le forets.

Annexe 21 : le récit- description des décors Vincent – phase d'écriture après aides apportées



d'arbre → arbres

1. Il y a des petit les arbe
2. je y a des arbres qui petit son
3. Le forets

- il ya des arbres bleus mais parfois rose

Annexe 22 : le récit- description des décors Vincent – phase de réécriture

Ou fote : Cui il ya

Annexe 23: le récit- description du personnage Vincent ( sans utilisation des aides mises en place)

sa couleur et bleu et violet et gris. Didi rencontre un personage  
~~qui~~ rencontre un notre personnage.  
 personnage :

- Il a une tête ronde
- Il a des pates bizarres ou ide
- ~~Il a un ventre rond~~
- Il a une tête et un ventre ronds.
- ~~Il les~~
- ~~Il a des yeux de~~
- sa tête et sont cops son bleu  
 violet et gris

Annexe 24 : le récit- description du personnage Davy



qui ~~est~~ <sup>est</sup> vous. ? Je m'appelle ~~Estelle~~ <sup>Culire</sup>.  
 Je fait du jardinage au college  
 Je suis ~~une~~ <sup>la</sup> dame qui est  
 quippe le jardin et dans le college.  
 s'occupe du jardin.

Avez vous vu Madame Ginette ?  
~~Non je les pas vu Madame Ginette~~  
 qui fait les en dans un langue,  
 elle faisait de langage le college.  
~~elle signale.~~  
~~elle fait les en~~  
 elle parle de avec mume  
 la dame qui lance Purtoise.

Annexe 25 : le récit- description du personnage Estelle

rencontre un personnage  
 1) La tete est la chouche <sup>est petite</sup> et peti  
 Multicolore et rouge et bleu  
 et le nez  
 2) Le nez est rouge et bleu.  
 3) Les ailes sont Multicolores  
 Qui êtes vous ?  
 Je je Celis <sup>est</sup> qui est

Annexe 26: le récit- description du personnage Vincent ( avec utilisation des aides mises en place)



# Le récit

## Objectif final :

- Création d'une histoire (récit) à structure répétitive : réalisation d'un album collectif ( sur support papier et numérique:cédérom)

**Socle commun: compétence 1: maîtrise de la langue française : S'exprimer à l'écrit et à l'oral**  
Compétences visées dans le domaine du langage écrit et oral

- **1 Langage de communication** : participer à un échange collectif.
- **2 Langage d'évocation** : inventer la suite d'une histoire en groupe et individuellement
- **3 Langage écrit** : copier des mots / proposer des phrases<sup>1</sup> pour représenter ( décrire) un personnage et un lieu.
- **4 Langage écrit** : s'exprimer en utilisant une syntaxe correcte, respecter la structure répétitive du récit.
- **5 Enrichir son vocabulaire** : trouver des synonymes
- **6 Respecter les règles de l'expression française**

**Socle commun compétence 5 : La culture humaniste - Développer des repères culturels : arts du langage et arts visuels**

Compétences visées dans le domaine:

- **1 littéraires** : Découvrir différents types d'écrits<sup>2</sup> : le récit à structures répétitives)
- **2 artistiques** : Découvrir des œuvres et différentes techniques artistiques pour les illustrations  
Utiliser l'art visuel comme moyen d'expression et de représentation

**Socle commun compétence 4 : La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication - Utilisation et connaissance de l'outil informatique**

Compétences visées dans le domaine informatique

- **1 Saisir et modifier un texte**
- **2 Saisir les caractères en minuscules, en majuscules, les différentes lettres accentuées et les signes de ponctuation. (traitement de texte)**
- **3 Utiliser Internet** : rechercher des illustrations
- **4 Insérer des illustration dans un document écrit ( mise en page)**

## Compétences transversales:

**Socle commun compétence 6: Les compétences sociales et civiques - Vivre en société**

- respecter les règles de travail en groupe
- agir en coopération dans une situation de production collective
- communiquer et travailler en équipe, savoir écouter, faire valoir son point de vue

1 Travail préalable sur la phrase : Voir la fiche de prép

2 Avec ce projet les élèves découvrent d'autres types de texte: la lettre, le compte rendu, l'interview



## Socle commun compétence 7: L'autonomie et l'initiative

### L'autonomie

- savoir respecter des consignes
- savoir utiliser tous les outils disponibles

### L'esprit d'initiative

- développer la curiosité et l'imagination
- être motivé et déterminer dans la réalisation d'objectifs.

Présentation du projet	<ul style="list-style-type: none"><li>➢ Écrire un récit à structure répétitive dans laquelle les élèves d'ULIS seront les personnages principaux</li><li>➢ Les lieux de l'action et les personnages inventés pour l'histoire seront décrits et illustrés par les élèves.</li></ul> <p><b><u>Prolongement :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➢ Les planches de dessins seront ensuite envoyées au Lycée professionnel le Corbusier de Tourcoing (section arts graphiques)</li><li>➢ Les dessins seront transformés en décors par les élèves du lycée et exposés à l'intérieur du collège.</li></ul>	Pour ce travail <b>groupe 1 :</b> Mohamed, Laura, Dylan, Eudeline <b>Groupe 2:</b> Madalin, Alexandre, Valentin, Camille
déroulement	Présentation du début de l'histoire – Que faites vous? Séparation en 2 groupes <b>groupe 2 :</b> recherche dehors – extérieur du bâtiment <b>groupe 1 :</b> recherche à l'intérieur  l'enseignant ré explique que l'on va réaliser des dessins, illustrations puis écrire l'histoire.	Attention: préciser qu'il ne faut pas faire la description du collège mais <b><u>inventer</u></b> ( imagination)
1 ère étape	<p><b>Les lieux : Réalisation des illustrations</b> 2 groupes</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➢ <b>groupe 2:</b> extérieur: forêt</li></ul> <p><u>Matériel:</u> Apporter des œuvres artistiques : peinture de paysages, photographies (tirées ou non de film) <u>consigne:</u> à partir des ces reproductions, réaliser sur un support A4 un paysage Feuille A 4, crayons papier, feutres, encres, éponges, brosses</p> <p>Les paysages (arbres- forêt) seront ensuite découpés puis assemblés ensemble afin de former un décor en 3D</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➢ <b>groupe 1:</b> intérieur bâtiments salles</li></ul> <p><u>Matériel:</u> Apporter des œuvres artistiques : photographies d'architecture, peintures, <u>consigne:</u> à partir des ces reproductions, réaliser sur un support A3 ( boîte ) une salle ( intérieure de bâtiments = salles de classe) et une façade de bâtiment ( carton)</p> <p>Boîtes à chaussures : 1 par élève, peinture, boîte, feutres, crayon</p>	Pour ce 1er travail sur les illustrations, un rendu en 3 D a été choisi afin de motiver les élèves et de créer un lien avec les futurs décors réalisés par le LP  Les élèves peuvent s'inspirer des œuvres présentées et des techniques artistiques qui sont évoquées ( pointillisme, fauvisme....)  les productions des élèves seront photographiées.

➤ **Les lieux : description – production écrite**

*Concevoir et écrire collectivement avec l'aide de l'enseignant.  
Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple en s'appuyant sur une illustration.*

2 groupes

➤ **groupe 2: en atelier dirigé : dictée à l'adulte**

phase orale:

En groupe avec l'enseignant, chaque élève propose une description du décor.

Restructurer les idées des élèves car l'enseignant va prendre en note les idées.

Demander aux élèves les éléments importants d'une phrase ( Sujet, verbe, majuscule, point et sens)

Demander à chaque élève de proposer une phrase à l'écrit.  
Description : Améliorer les phrases en utilisant les adjectifs, trouver des synonymes, éviter les répétitions ( notamment il y a)

Phase écrite collective

Demander aux élèves d'utiliser le classeur de mots outil pour écrire des phrases ou groupe de mots

Chaque élève va essayer d'écrire seul sa phrase proposée.  
En parallèle → travailler en dictée à l'adulte avec les élèves en plus grande difficultés en leur demandant de proposer une écriture pour le mot le plus important de chaque phrase

Guider les élèves si besoin avec des questions

- que voyez- vous? Comment sont les arbres, la forêt ?  
Couleur, forme, taille?

Phase collective orale

lecture des productions.

L'enseignant écrit au tableau les mots importants proposés par les élèves selon trois catégories – sujets- verbes- adjectifs.

2 nde phase écrite. Améliorer son écrit grâce aux mots inscrits au tableau

- mise en commun et acceptation du texte par la totalité du groupe.

**groupe 1: en autonomie**

phase orale:

En groupe avec l'enseignant, chaque élève propose une description du décor.

Demander aux élèves de reformuler correctement les phrases et adapter le débit de parole.

Utiliser les mots outils de la classe, les classeurs mémo.

**Créer des banques d'outils de mots**

**trois colonnes**

- **verbes ( rouge)**
- **sujets (vert)**
- **adjectifs (bleu)**

Camille, Madelin, Alexandre

production collective en utilisant banque de mots sur feuille

- un mot de la feuille rouge

- un mot de la feuille bleu

- un mot de la feuille verte

- (un mot de la feuille jaune)

→ pour chaque phrase

Valentin

Écrire ce que l' élève dit à l'enseignant et le laisser écrire quelques mots seul

- décomposer les mots en syllabes
- utiliser B Maissonny si besoin
- utiliser la synthèse vocale sur ordinateur

L'enseignant réécrit les mots sur feuille de couleurs correspondant aux catégorie et les donne aux élèves pour le classeur mémo.

Les élèves décident de se séparer en deux groupes.

Eudeline et Dylan  
Laura et mohamed



<p>1 ère séance</p>	<p><b>Les personnages : Réalisation des illustrations</b>      ➤ objectif:      -Découvrir des artistes et des œuvres de courants différents      -développer l'imagination - création d'un personnage imaginaire      -utiliser l'espace de la feuille</p> <p>-Découverte de cinq artistes et de portraits :      Guisepe Arcimboldo      Ted Gordon      Jean Dubuffet      Nikki de Saint Phalle      Paul Klee</p> <p>-découverte des œuvres – les élèves doivent choisir l'artiste dont ils vont s'inspirer.</p> <p>Distribution des feuille A3 : première esquisse du personnage</p>	<p>Aider les élèves à dégager les caractéristiques des œuvres présentées en les faisant verbaliser</p> <p>aider les élèves à utiliser l'espace de le feuille en les guidant oralement</p>
<p>2nde et 3° séance</p>	<p><u>objectif</u>  <i>développer l'imagination en créant un personnage imaginaire</i>  <i>occuper l'espace de la feuille</i>      Être appliqué pour l'encrage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reprise du travail de la première séance</li> <li>- l'encrage</li> <li>- apport de la couleur, médiums, feutres, peinture, craies grasses.....</li> </ul>	<p>changement- modification des proportions corps – tête.      Certains élèves n'occupe pas l'espace de la feuille ( dessin petit dans un coin)      les proportions ne sont pas toujours respectées.</p> <p>Rappeler les couleurs à utiliser et la technique selon l'artiste choisi.  <b>Montrer les œuvres aux élèves régulièrement</b></p> <p>aider les élèves à utiliser l'outil informatique et Internet – agrandissement police d'écriture.</p>
<p>4ième séance</p>	<p>Objectif:      recherche des informations sur Internet      sélectionner les informations les plus pertinentes      remplir un document sur la vie de l'artiste choisi      sélectionner des œuvres de l'artiste      copier et coller des illustrations</p> <p>Phase de recherche biographique      distribution d'un document à remplir (annexe)      aide pour utilisation ordinateur et internet</p>	<p>aider les élèves à utiliser l'outil informatique et Internet – agrandissement police d'écriture.</p>
	<p><b>Les personnages : description – production écrite</b>      2 groupes      ➤ <u>groupe 1:</u></p> <p><u>phase orale: atelier dirigé</u>      En groupe avec l'enseignant, chaque élève propose une description de son personnage</p> <p>Demander aux élèves les éléments importants d'une phrase ( Sujet, verbe, majuscule, point et sens)</p> <p><u>Phase écrite individuelle autonomie</u></p> <p>Demander aux élèves d'utiliser la banque d'outil pour écrire des phrases ou groupe de mots</p>	<p>Création d'une banque d'outils de mots par l'enseignant sur trois feuilles de couleur différentes</p> <p><u>Camille, Madelin, Alexandre</u>      production collective en utilisant banque de mots sur feuille      - un mot de la feuille rouge      - un mot de la feuille bleu      - un mot de la feuille jaune</p>

	<p><u>Phase écrite individuelle en semi- autonomie</u></p> <p>En parallèle→ travailler en dictée à l'adulte avec les élèves en plus grande difficultés en leur demandant de proposer une écriture pour le mot le plus important de chaque phrase</p>	<p>→ pour chaque phrase</p> <p><i>Valentin et Dimitri</i></p> <p>Écrire ce que les élèves disent à l'enseignant et les laisser écrire quelques mots seul</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- décomposer les mots en syllabes</li><li>- utiliser B Maissonny si besoin</li><li>- utiliser la synthèse vocale sur ordinateur</li></ul>
--	--	--