



HAL
open science

La mise en place d'un projet multimédia (Didapages) pour favoriser l'entrée dans l'écrit des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives

Sophie Stachowiak

► To cite this version:

Sophie Stachowiak. La mise en place d'un projet multimédia (Didapages) pour favoriser l'entrée dans l'écrit des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Education. 2014. dumas-01490354

HAL Id: dumas-01490354

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01490354>

Submitted on 15 Mar 2017

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

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

ÉSPÉ Lille Nord de France



<p>MEMOIRE - 2CA-SH</p> <p>ANNEE 2013/2014</p>
--

La mise en place d'un projet multimédia (Didapages) pour favoriser l'entrée dans l'écrit des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DUHALDE Isabelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Lettres

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : STACHOWIAK Sophie

OPTION : D

Remerciements

A Marina, Laurie, Océane, Esteban, Jean-Marc et Kévin pour leur motivation et leur investissement tout au long de l'année.

A Isabelle Duhalde pour ses nombreux conseils, sa rigueur, ses encouragements, son dynamisme et sa bonne humeur.

A Camille pour sa disponibilité, son écoute, ses conseils et son précieux soutien.

A mon père pour son accueil et son écoute.

A Samuel pour ses compétences en informatique et son aide tout au long du projet.

A tous les collègues de ma promotion à l'ESPE pour les nombreux échanges et conseils.

A Loubna, Abel et Alexandre pour leur patience et encouragements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I. LES ÉLÈVES ET LEURS BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	3
A. Présentation du dispositif ULIS dans le lycée	3
B. Les projets individualisés	4
1. Esteban :	6
2. Marina :	8
3. Jean-Marc :	9
C. L'écriture en question	10
II. LE PROJET DIDAPAGE AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE	14
A. Les intérêts d'une pédagogie par projet	14
1. Le projet : une source de motivation	14
2. Le projet : une réalisation collective	15
3. Le projet : un cadre rassurant et structurant	16
4. Le projet : une estime de soi renforcée	16
B. Les intérêts de l'outil informatique	17
C. La mise en place du projet	18
III. LES SÉANCES	20
A. Présentation générale	20
B. Trois exemples de séances	21
1. Amélioration du portrait	21
2. Écrire à la manière de	22
3. L'opération « Nettoyons nos plages »	24
IV. BILAN	26
A. Les progrès constatés	26
B. Les limites du projet	27
CONCLUSION	28
BIBLIOGRAPHIE	30

INTRODUCTION

Titulaire du PLP 2^{ème} grade lettres histoire depuis 1995, je suis actuellement en poste au lycée professionnel Henri Senez à Hénin Beaumont depuis 2009.

Depuis 16 ans, j'enseigne en lycée professionnel, essentiellement en classe de CAP. Je suis confrontée à des élèves en grande difficulté, présentant parfois une situation de handicap (dyslexie, dyspraxie...) et bénéficiant d'un Projet Personnel de Scolarisation et d'une aide humaine.

A l'ouverture du dispositif ULIS Pro option D dans notre lycée en septembre 2012, je me suis portée volontaire pour assurer la fonction de professeur coordonnatrice. En parallèle, j'interviens dans une classe de 3^{ème} Préparation professionnelle. J'ai géré cette nouvelle fonction de professeur coordonnatrice en prenant en charge 6 élèves en DPI (année propédeutique) et 3 autres élèves bénéficiant du dispositif mais inclus à temps complet en classe de CAP. Avec ces élèves, j'ai travaillé sur la construction d'un projet d'orientation et sur l'approfondissement des savoirs fondamentaux, à raison de 6 heures hebdomadaires de regroupement.

Or, jusqu'à présent, je n'avais suivi que des formations ponctuelles concernant le handicap comme PIAPEDE (Protocole d'Identification de l'Aménagement Pédagogique correspondant à un Elève en Difficulté à l'Ecrit) en 2011. C'est pourquoi j'ai souhaité m'inscrire cette année à la formation préparant au 2 CA-SH, option D. Cette formation devrait me permettre d'approfondir mes connaissances sur la situation de handicap et d'adapter mon enseignement afin de faire progresser mes élèves aux besoins éducatifs particuliers qui présentent des troubles des fonctions cognitives.

Depuis septembre, j'ai en charge 6 élèves en DPI et 6 élèves inclus à temps complet dans des classes de CAP cuisine, café brasserie, commerce et mécanique automobile.

Les observations et évaluations menées auprès de mes élèves dans le cadre du regroupement révèlent que l'apprentissage de l'écriture se heurte à plusieurs obstacles.

Ces obstacles peuvent être dus à des lacunes en étude de la langue (pauvreté du lexique, par exemple), à des freins quand il s'agit d'envisager des activités nécessitant le recours à l'imagination, à des difficultés motrices, ou même à un manque de confiance ou une mauvaise estime de soi qui perturbent les apprentissages.

C'est pourquoi j'ai envisagé, avec ces 6 élèves, de mener un projet pédagogique dont la finalité est la réalisation d'un livre multimédia interactif. A l'aide du logiciel « Didapages », les élèves vont créer un livre dans lequel il est possible d'intégrer des textes, des images, des sons et des vidéos.

La problématique est ici de voir en quoi la mise en place de ce projet ayant pour finalité la réalisation d'un livre multimédia, favorise l'entrée dans l'écrit de ces élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives.

Ce projet devrait me permettre de répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves. Il s'agit de valoriser et motiver les élèves en donnant du sens aux activités scolaires, de travailler la transdisciplinarité dans un cadre structurant en planifiant des activités partant de leur vécu, de travailler différentes compétences du socle commun comme la maîtrise de la langue française, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative et le B2i.

L'aboutissement de ce projet est la diffusion du livre sur le site Internet du lycée. J'ai présenté ce projet aux élèves et nous avons réfléchi ensemble sur le contenu du livre multimédia. Il leur a semblé intéressant d'y faire figurer les « temps forts » de l'année, au niveau culturel (sorties scolaires par exemple), professionnel (stages en entreprise, immersions professionnelles, découverte des métiers...) ou pédagogiques (productions personnelles réalisées dans les différentes disciplines).

Pour répondre à cette problématique, je présenterai d'abord les élèves et leurs besoins éducatifs particuliers. Je montrerai ensuite les intérêts de la mise en place d'une pédagogie de projet et de l'utilisation de l'outil informatique avec des élèves aux besoins éducatifs particuliers. Puis je décrirai les séances menées avec les élèves au cours du projet. Enfin, je ferai le bilan de cette expérience en insistant sur les progrès constatés, les limites du projet et les éventuelles pistes d'amélioration.

I. LES ÉLÈVES ET LEURS BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

A. Présentation du dispositif ULIS dans le lycée

Le dispositif ULIS Pro TFC (troubles des fonctions cognitives) ouvre ses portes à la rentrée 2012 au lycée professionnel Henri Senez. Le lycée professionnel Henri Senez, situé à Hénin-Beaumont est inauguré en 1986. Il accueille 1400 élèves, dont 300 apprentis qui préparent un CAP, un BAC PRO ou le Diplôme national du Brevet pour les élèves de 3^{ème} préparatoire aux formations professionnelles. Les spécialités sont nombreuses : automobile, carrosserie, chaudronnerie, restauration, commerce, vente, service accueil et gestion administration.

A côté du dispositif ULIS, une cinquantaine d'élèves en situation de handicap avec PPS (projet personnalisé de scolarisation) ou PAI (plan d'accueil individualisé) sont scolarisés individuellement dans le lycée, certains bénéficiant d'une aide humaine et/ou de matériel pédagogique adapté. Notons ici que l'accueil des élèves en situation de handicap est bien antérieur à la création du dispositif ULIS dans le lycée.

Concernant l'implantation géographique du lycée, il semble important d'évoquer l'environnement social de nos élèves. Dans la circonscription d'Hénin-Carvin, au cœur de l'ancien bassin minier frappé par la crise, les difficultés sociales et économiques sont très prégnantes. Nos élèves évoluent dans des milieux sociaux défavorisés, ce qui n'est pas sans influence sur leur réussite scolaire.

Lors de sa mise en place en 2012, le dispositif ULIS a accueilli 9 élèves (6 en DPI, 2 en inclusion en 1^{ère} année de CAP et 1 au Centre de Formation des Apprentis).

Cette année, 12 élèves âgés de 16 à 19 ans font partie du dispositif (6 en DPI, 4 en inclusion en 1^{ère} année de CAP et 2 en terminale CAP).

Depuis la création du dispositif j'assume la fonction de coordonnatrice et j'enseigne les savoirs fondamentaux en regroupement, avec 2 Assistantes de Vie Scolaire collectives (AVS-co) à mi temps, Manon R. et Virginie N. Dans l'établissement, la salle 1 est réservée au dispositif. Elle est idéalement située : au rez-de-chaussée, à proximité des toilettes, de l'ascenseur, de la vie scolaire, de l'infirmerie, de la cantine et du CDI. La localisation de la salle est en effet importante : elle permet de ne pas multiplier les déplacements des élèves dont l'une des difficultés est le repérage dans l'espace.

L'objectif de la plupart de ces élèves qui sortent du collège est de construire un projet d'orientation professionnelle. Au cours d'immersions en enseignement professionnel dans le lycée et dans ceux du réseau, ainsi que lors de stages en entreprise, ils auront l'occasion de découvrir différentes spécialités professionnelles. Les élèves sont également en inclusion dans les matières où leurs capacités leur permettent de suivre le cours. A l'issue de cette année propédeutique, ils s'inscriront pour la plupart en CAP dans la spécialité de leur choix. Compte tenu de cet objectif et selon l'avancée de leur projet, la situation de chaque élève est différente et les emplois du temps sont très variables. Nous verrons plus loin qu'il est rare que les 6 élèves soient présents en même temps, de même que la présence de l'AVS n'est pas systématique pendant les heures de regroupement. En effet, ces dernières accompagnent en priorité les élèves en immersion ou ceux inclus en classe de CAP.

Ces élèves sont bien intégrés au lycée. Ils fréquentent le restaurant scolaire, le CDI, et participent aux activités du lycée, ce sont les premiers à avoir « testé » les siestes littéraires mises en place par la documentaliste. Le plus souvent possible, ils sont associés aux projets et sorties scolaires, ce qui leur permet de rencontrer de nombreux élèves hors de leur classe et qui favorise la socialisation.

Je prends en charge 6 élèves dans le cadre des heures de regroupement, 6 heures par semaine les lundi, jeudi et vendredi.

Parmi ces 6 élèves, 4 viennent de l'ULIS du collège Debussy de Courrières (Laurie, Marina, Kévin et Jean-Marc) et 1 de l'ULIS du collège Jean Jaurès de Lens (Océane). Tous ont été scolarisés en CLIS à l'école primaire et sont arrivés au lycée à la rentrée 2013. Le 6^{ème} (Esteban) a effectué 1 année en CLIS en 2008, puis a été scolarisé en classe ordinaire au collège avec AVSi à temps partiel. La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDA-PH) propose une affectation en ULIS Pro en classe de BAC PRO commerce en septembre 2012.

B. Les projets individualisés

Le projet individualisé présente les besoins éducatifs particuliers de chaque élève en termes de savoirs, de capacités et d'attitudes, ainsi que les démarches et adaptations pédagogiques à mettre en place pour leur permettre de poursuivre leur apprentissage. C'est un outil

indispensable sur lequel je m'appuie pour proposer aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers un parcours adapté afin de leur permettre de progresser.

Selon Chantal Blache, il s'agit de mettre en œuvre avec ces élèves une « *différenciation pédagogique* », c'est à dire « *une diversification de moyens et de procédures d'enseignement qui seuls permettront à des élèves d'âge, d'aptitude, de compétences et de capacités hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs* ».¹

Pour identifier les besoins éducatifs particuliers, il est avant tout nécessaire, selon Bruno Egron, d'observer l'élève « *afin d'identifier avec précision sur quoi porte la difficulté et ensuite déterminer les causes de cette difficulté* »¹. Il s'agit donc de partir du constat des points d'appui et des difficultés de l'élève pour déterminer quels sont les obstacles, c'est à dire ce qui freine les processus d'apprentissage.

Bruno Egron ajoute que « *les causes sont multiples et trouvent leurs sources dans les fonctionnements cognitifs, sociaux, familiaux, psychiques, institutionnels* »¹. Mon travail consiste à réunir le plus de données possibles concernant l'élève afin de mieux comprendre la nature de ses difficultés. Et c'est le croisement des différentes données familiales, sociales, psychologiques, pédagogiques, éducatives et médicales qui me permet d'établir un diagnostic précis nécessaire à l'identification fine des besoins éducatifs particuliers.

Un travail en partenariat avec tous les adultes qui côtoient le jeune (ou qui l'ont côtoyé) à l'intérieur et à l'extérieur du lycée s'avère donc indispensable. D'abord les parents, qui connaissent leur enfant et son histoire, leur relation à l'école et aux apprentissages. Ils seront « *les interlocuteurs incontournables car associés aux décisions prises pour leur enfant, qu'ils pourront ensuite accompagner dans le milieu familial* »¹. Ensuite, les professionnels hors éducation nationale (orthophonistes, psychomotriciens, éducateurs, psychologues...) qui ont un regard différent et vont apporter des informations complémentaires. Enfin, les membres de l'équipe éducative (enseignants, conseillère principale d'éducation, conseillère d'orientation, AVS...) dont les observations permettent d'identifier les obstacles auxquels l'élève se heurte dans son environnement scolaire.

Les projets individualisés m'ont permis d'organiser trois groupes de niveaux en maîtrise de la langue française et plus particulièrement en écriture. Le premier constitué d'Esteban et

¹ Bruno Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, SCÉRÉN collection ASH, CRDP Nord Pas de calais, 2010.

Océane, le second de Laurie et Marina, et le troisième de Jean-Marc et Kévin. Ce sont des groupes de niveaux et non des groupes de besoins, c'est à dire que deux élèves aux compétences en écriture équivalentes ne présentent pas forcément les mêmes besoins éducatifs particuliers. Cette distinction est importante et prendra tout son sens dans la troisième partie de ce mémoire. En effet, selon les objectifs visés, nous travaillerons non plus en groupes de niveaux mais en groupes de besoins, qui permet, comme le précisé André Ouzoulias, « *de ne pas enfermer un élève dans un groupe de niveau permanent mais de permettre à un élève de progresser dans une compétence spécifique* »¹

Pour éviter une présentation répétitive des 6 élèves, j'ai fait le choix de présenter un élève de chacun des trois groupes cités ci-dessus.

J'ai choisi de vous présenter les besoins éducatifs particuliers d'Esteban, Marina et Jean-Marc.

1. Esteban :

Esteban vient d'avoir 18 ans et vit à Noyelles-Godault avec sa grand-mère chez qui il a été placé depuis l'âge de 9 mois. Sa situation familiale est difficile, les relations avec sa grand-mère ne sont pas toujours évidentes. Esteban est en souffrance affective, il ne voit pas régulièrement ses parents, et les rares rencontres avec son père le perturbent. Son frère placé en famille d'accueil et sa sœur à l'IME (Institut Médico Éducatif) lui manquent.

Esteban a d'importants problèmes de santé : il souffre d'une pathologie néo-natale et il est régulièrement suivi dans les hôpitaux Jeanne de Flandre et Roger Salengro à Lille. Il a subi plusieurs interventions chirurgicales pour soigner une fente palatine. Il porte un appareil dentaire qui accentue ses difficultés d'élocution.

Esteban a été scolarisé en classe ordinaire de la 6^{ème} à la 3^{ème} au collège Anne Franck de Dourges. Il bénéficie de l'aide d'une AVS individuelle et d'une prise en charge par le SESSAD ITEP de Liévin de 2008 à 2012. Depuis 2000, Esteban est suivi par un orthophoniste 30 minutes par semaine. La CDA-PH propose de l'affecter en ULIS Pro en classe de seconde Bac Pro Commerce à la rentrée 2012.

La problématique médicale importante induit une fatigabilité et des « absences », Esteban peut parfois s'endormir en cours. Au vu du dossier médical, le médecin contre indique toutes les spécialités industrielles en CAP. La seule spécialité envisageable est la gestion administration, or il n'existe pas de CAP préparant cette spécialité. Les essais d'inclusion en

¹ André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : les MACLE (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture), éditions Retz, Paris, 2004.

BAC PRO ont échoué car le rythme est trop élevé et les contenus trop ambitieux. Le projet d'orientation professionnelle d'Esteban demeure problématique.

Esteban est bien intégré dans le dispositif et dans le lycée. C'est quelqu'un de très sociable, c'est un de ses points d'appui. Il est volontaire, motivé, curieux et dispose d'une bonne culture générale. Il a un bon niveau en écriture, a beaucoup d'imagination et écrit régulièrement des romans, dont il est le héros. Son vocabulaire est riche et il maîtrise la syntaxe et l'orthographe.

Ses points faibles sont ses difficultés de concentration et d'attention, son manque de soin et ses difficultés dans la gestion de son matériel (il se trompe ou oublie ses cahiers, voire même il les perd). Il éprouve des difficultés en graphisme et dans toutes les activités de motricité fine. Le passage à l'écrit est donc assez éprouvant et nécessite beaucoup d'énergie. Ses relations avec les AVS sont difficiles. Il est fréquent qu'Esteban refuse de travailler et devienne provocateur et irrespectueux envers ces dernières.

Hypothèses explicatives sur la nature des obstacles :

Les problèmes neurologiques d'Esteban sont à l'origine de ses difficultés en graphisme et dans toutes les activités de motricité fine.

Son manque de repères au niveau familial (Esteban n'a que sa grand-mère qui a d'importants problèmes de santé) et ses incertitudes concernant son avenir personnel et professionnel semblent être à l'origine de ses difficultés d'attention et de concentration. Il est « absorbé » par ses problèmes familiaux qui parasitent les apprentissages.

Le fait qu'il n'ait toujours pas de projet d'orientation professionnelle peut expliquer qu'Esteban ait parfois du mal à comprendre le sens de l'école et des apprentissages et que, par conséquent, ses relations deviennent conflictuelles avec les AVS qui lui demandent de se mettre au travail.

Lorsqu'il s'agit d'écrire, il a beaucoup d'imagination mais ses idées se « bousculent » et il est difficile pour lui de les organiser. Son manque de méthodologie explique sans doute le fait qu'il ait du mal à structurer ses idées.

Esteban a besoin :

- ♦ **de sentir qu'il peut compter sur son professeur pour construire un environnement sécurisant et entrer dans les apprentissages.**
- ♦ **d'avoir des responsabilités, comme celle d'exercer un tutorat auprès d'un élève, afin d'être reconnu par ses pairs et par les adultes.**

- ♦ **de sentir que son professeur peut compter sur lui pour prendre des initiatives.**
- ♦ **de repères, comme des images, pour organiser ses écrits de façon cohérente et structurée.**

2. Marina :

Marina a 17 ans et vit à Montigny en Gohelle avec sa mère, son beau-père, ses 2 frères et sa soeur. Elle ne voit plus son père et se questionne beaucoup quant à ses relations avec ce dernier. Elle était scolarisée en ULIS au collège Debussy de Courrières de la 6^{ème} à la 3^{ème}. En avril 2012, la CDAPH décide de l'orienter à l'IME Hénin Courrières. Du fait d'un manque de place en IME, Marina a bénéficié d'un maintien exceptionnel en dispositif ULIS collège en 2012-13. Elle s'est bien intégrée au lycée. Elle est autonome, se déplace en bus et mange à la cantine. Elle fréquente peu d'élèves en dehors de ceux du dispositif. Elle semble perdue lorsque sa camarade Laurie est absente. Elle passe alors ses récréations seule, dans le couloir devant la porte de la salle de classe. Marina souhaite s'orienter dans l'aide à la personne, elle devrait s'inscrire en CAP ATFMC (Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif) au lycée Béhal à Lens à la rentrée prochaine.

Sérieux, assiduité et ponctualité sont les points forts de Marina. Elle comprend ce qu'elle lit et s'exprime peu mais correctement. Elle travaille lentement et a du mal à se lancer seule dans les activités. Elle est assez réservée et a du mal à communiquer avec ses pairs. Lors des activités d'écriture, Marina se contente du minimum, ses productions sont toujours très courtes.

Hypothèses explicatives sur la nature des obstacles :

Marina a du mal à prendre la parole et à communiquer avec ses pairs car elle est probablement complexée par son physique : une intervention chirurgicale pour soigner une fente palatine est prévue au mois de mai. Elle a d'importantes difficultés d'élocution et redoute les moqueries de ses camarades. Lorsqu'il s'agit d'écrire, Marina a du mal à produire des textes longs sans doute parce qu'elle manque de vocabulaire.

Marina a besoin :

- ♦ **que les adultes et ses pairs l'encouragent et lui renvoient une image positive afin de gagner en confiance.**
- ♦ **de travailler en groupe pour communiquer davantage avec ses pairs.**

- ♦ **d’être sollicitée régulièrement pour oser prendre la parole et communiquer avec ses pairs.**
- ♦ **d’enrichir son vocabulaire pour développer davantage ses productions écrites.**

3. Jean-Marc :

Jean-Marc a 16 ans et vit à Carvin. Il était scolarisé en ULIS au collège Debussy de Courrières de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

Sa situation familiale est très difficile. Il est le 4^{ème} d’une fratrie de 7 enfants, ses parents sont séparés et il voit son père domicilié à Raismes tous les 15 jours. Jean-Marc est suivi par une référente judiciaire depuis décembre 2012 dans le cadre d’une L.S.P (Liberté Surveillée Préjudicielle), mesure éducative qui consiste à placer un mineur délinquant, laissé en liberté, sous la surveillance et le contrôle d’un service qui lui apporte aide et conseil. Cette mesure est prononcée avant jugement, par le juge des enfants, le juge d’Instruction ou le juge des Libertés et de la Détention. Selon son éducatrice, Jean-Marc est très influençable et se laisse entraîner dans des actes de délinquance.

Au collège Debussy, l’équipe pédagogique pense qu’une orientation en IME (Institut Médico Éducatif) correspondrait davantage au profil de Jean-Marc. Sa scolarité au collège se termine de façon « chaotique ». Son comportement, inadapté en cours de mathématiques et jugé dangereux en atelier lui vaut une exclusion définitive de ces deux matières. Les absences injustifiées se sont multipliées au 3^{ème} trimestre. Son travail, moyennement satisfaisant en classe est inexistant à la maison. Il est nécessaire de préciser que Jean-Marc n’a effectué aucun des 3 stages proposés durant l’année.

Une orientation en IME avait été notifiée par la MDPH en juin 2011 mais Jean-Marc n’a pu y rentrer faute de place. En janvier 2013, la CDAPH se réunit et propose une orientation dans les 3 IME suivants : Carvin, Hénin Courrières et Lens Liévin. En juillet 2013, la MDPH décide de lui attribuer un AVS individuel à temps partiel jusqu’en juillet 2014, dans l’attente de l’affectation en IME. Finalement, il s’inscrit en ULIS Pro au lycée Senez en septembre 2013.

Depuis septembre, Jean-Marc s’est bien intégré au lycée. Il est autonome, prend le bus pour se rendre au lycée et ne mange pas à la cantine. Au niveau de ses relations sociales, Jean-Marc fréquente peu d’élèves, essentiellement son camarade Kévin qui fait partie du dispositif, et quelques élèves de 3^{ème} Prepa-pro.

C’est un élève agréable et souriant, sa bonne humeur et sa volonté (lorsqu’il est présent) sont ses points forts.

En revanche, ses points faibles sont le manque de confiance, de motivation et d'autonomie. Il a tendance à se braquer dès que le ton monte. Il peut devenir agressif verbalement et provocant. Il s'absente très souvent, surtout lorsqu'il est confronté à une situation problématique. Il manque de maturité. Le passage à l'écriture est « laborieux » : Jean-Marc n'utilise pas de ponctuation, la segmentation des mots est aléatoire, l'écriture est phonétique, l'orthographe lexicale et grammaticale ne sont pas maîtrisées. D'ailleurs Jean-Marc utilise systématiquement un crayon de bois puisqu'il est persuadé qu'il va forcément se tromper et devoir gommer et recommencer.

Hypothèses explicatives sur la nature des obstacles :

Jean-Marc manque de motivation probablement parce qu'il n'a pas encore de projet d'orientation et ne comprend donc pas l'utilité de l'école et des apprentissages. De plus, chez lui, les aînés de la fratrie n'ont pas d'activité professionnelle et ne sont pas des « modèles » pour Jean-Marc.

Jean-Marc a du mal à entrer dans l'écrit car il est persuadé qu'il n'est pas capable de réussir les activités proposées. Il met en avant ses difficultés et sous-estime ses capacités.

Jean-Marc a besoin :

- ♦ **d'activités concrètes donnant du sens aux apprentissages pour construire sa motivation.**
- ♦ **de réussir les activités proposées pour construire un sentiment de compétence.**
- ♦ **de travailler avec un adulte ou un tuteur qui va le soutenir dans la construction de la langue écrite.**

C. L'écriture en question

Ayant décidé de mettre en place un projet dont le but est de favoriser l'entrée dans l'écrit chez des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, il m'a semblé intéressant de savoir quel rapport ces derniers entretenaient avec l'écriture. Est-ce qu'ils aimaient écrire ? A quelles occasions écrivaient-ils ? Étaient-ils confrontés à des difficultés lorsqu'ils écrivaient, et si oui lesquelles ? (annexe 1)

Je leur ai donc proposé le questionnaire suivant :

- 1 – A quoi cela sert-il d'écrire ?
- 2 – Ecrivez-vous en dehors de l'école ? Quoi et à qui ?
- 3 – Quelles difficultés rencontrez-vous pour écrire ?

A la question 1, les réponses sont très variées :

Kévin : « *Écrire sert à signer des contrats et à remplir des documents en cours quand on travaille en atelier* »

Jean-Marc : « *Écrire sert à apprendre, à recopier des cours* »

Marina : « *Écrire sert à faire des listes de courses pour ne rien oublier* »

Esteban : « *Écrire sert à faire aller le poignet et à nous aider au niveau de la force* »

L'analyse des réponses peut se faire de la manière suivante :

Kévin et Jean-Marc évoquent l'aspect fonctionnel de l'écriture qui consiste à signer des contrats, dans le cadre d'une activité professionnelle ou recopier des cours, remplir des documents dans le cadre d'activités scolaires. Pour Marina, l'écriture sert davantage à se rappeler, à garder en mémoire. Enfin, Esteban n'envisage pas la finalité de l'écriture mais les capacités physiques mises en œuvre pour écrire. Aucun n'évoque la fonction communicationnelle de l'écrit.

En revanche, à la question 2, les réponses sont quasi unanimes. Tous écrivent en dehors de l'école et dans le même but : pour communiquer avec des amis via les réseaux sociaux comme Facebook ou leur téléphone portable. Kévin écrit pour demander des renseignements à un vendeur sur le site « le bon coin » et Esteban écrit des lettres à sa petite copine.

Enfin, la dernière question est celle qui a posé le plus de problèmes aux élèves. Ils ont eu beaucoup de mal à verbaliser leurs idées. Tous ont évoqué des difficultés liées à l'orthographe, à la non maîtrise des règles de grammaire. Pour certains, c'est le geste graphique qui pose problème. Ce sont, selon Liliane Szajda-Boulanger, des « *difficultés conceptuelles* »¹ en relation avec des compétences imparfaitement maîtrisées. Ces difficultés s'expliquent par une des spécificités de l'écriture qui est d'être un moyen de communication différé qui impose des contraintes qui n'existent pas à l'oral. En effet, dans le discours oral, les 2 interlocuteurs sont présents et leur communication est facilitée par les gestes, l'intonation ou les regards. Dans le discours écrit, la communication est différée : le scripteur

¹ Liliane Szajda-Boulanger, Des élèves en souffrance d'écriture, L'Harmattan, Paris, 2009

s'adresse à un interlocuteur absent, connu ou inconnu. En l'absence de manifestations non-verbales, pour être compris par le lecteur, de nouvelles contraintes s'imposent au scripteur : « *les mots doivent être explicites et, la syntaxe, répondre aux normes de l'écrit* »¹.

Les réticences des élèves face à l'écriture sont évoquées et expliquées par Liliane Szajda-Boulangier dans son ouvrage « *Des élèves en souffrance d'écriture* ». Les 3 problèmes récurrents des élèves sont ceux liés à l'utilisation des signes graphiques et qui apparaissent au niveau du *codage de l'écrit* et des *difficultés orthographiques*, et ceux induits par une mauvaise utilisation de la *ponctuation*.

⇒ le codage de l'écrit

Dans les productions écrites de Jean-Marc, et dans une moindre mesure dans ceux de Marina, on retrouve des mots qui comportent des lettres absentes ou des mots mal découpés.

Par exemple :

« *écrire çair a recopie decourt* » (écrire sert à recopier des cours)

On trouve aussi des graphies qui ne correspondent pas aux phonèmes, des graphies inversées ou incomplètes, des mots inachevés.

Par exemple :

« *Ce l'histoi dun carson qui chercheh des chanpinon* »

(c'est l'histoire d'un garçon qui cherche des champignons)

Ces 2 élèves possèdent mal le « mécanisme » qui gère la correspondance grapho-phonétique. Il s'agira donc d'améliorer leur conscience phonologique qui semble défaillante.

⇒ le respect des normes orthographiques

Comme nous l'évoquions plus haut, pour écrire et être compris par son lecteur, le scripteur doit respecter des normes orthographiques, et « *pour savoir orthographier les mots, il faut pouvoir les isoler, les classer dans des catégories et connaître les relations qui existent entre ces catégories. Cela suppose une réflexion sur la langue* »¹. Il s'agira en effet de réfléchir pour déterminer que « grand » s'écrit avec un « d » final parce qu'il devient « grande » au féminin.

Pour Jean-Marie Besse, c'est la 3^{ème} période d'entrée dans l'écrit et durant laquelle « *le jeune enfant se trouve confronté à la conventionalité de notre orthographe* »². A cours de cette

¹ Liliane Szajda-Boulangier, *Des élèves en souffrance d'écriture*, L'Harmattan, Paris, 2009

² Jean-Marie Besse et l'ACLE, *Regarde comme j'écris !* Magnard, 2000.

période, le scripteur va découvrir que certains graphèmes ne possèdent pas de son (les marques du pluriel, du féminin, les lettres muettes) et remarque des variations à l'écrit pour distinguer des formes sonores équivalentes (thym et teint).

Chez Jean-Marc qui écrit phonétiquement, cette réflexion sur la langue est absente ou a besoin d'être consolidée.

⇒ la ponctuation

Les élèves se soucient peu des signes de ponctuation à qui ils attribuent un rôle accessoire. La ponctuation est totalement absente chez Jean-Marc et Esteban qui écrivent des textes entiers sans aucun signe de ponctuation. Elle est parfois mal utilisée, comme dans les productions de Marina, qui ne place pas forcément les points et les majuscules à l'endroit qui convient. Quoiqu'il en soit « *un texte sans ponctuation laisse le lecteur libre de son approche alors qu'un texte ponctué selon des critères différents de ceux de la norme peut le perturber* »¹

Pour les élèves, respecter la ponctuation est une difficulté qui participe aux problèmes rencontrés dans l'organisation de leurs écrits, même si d'autres facteurs interviennent comme la démarche d'écriture adoptée.

En effet, il semble que les élèves se préoccupent davantage du contenu que de la présentation de leur message. Ils écrivent « *au fil de la plume* »¹ sans s'arrêter pour réfléchir à l'organisation de leur texte. Il n'y a pas de prise de recul, et aucune relecture intermédiaire qui leur permettrait de structurer leurs écrits en plusieurs phrases, en plusieurs paragraphes. Les idées sont écrites au fur et à mesure de leur apparition, elles ne sont ni classées ni organisées et forment au final un paragraphe compact dont le contenu manque souvent de cohérence et que le récepteur a bien du mal à comprendre. Au lecteur revient la charge de « *structurer le texte à sa façon et d'en reconstituer le sens dans une démarche plus ou moins proche de celle de l'auteur, en fonction des degrés de l'adéquation existant entre son propre monde de références et celui de l'auteur* »¹

Liliane Szajda-Boulangier insiste sur le fait que les composantes contextuelles de la situation d'écriture sont aussi importantes que les connaissances conceptuelles du scripteur. Elle nous explique pourquoi certains élèves « *refusent parfois de prendre ce risque qui est toujours associé à l'écriture* ». Lorsqu'il écrit l'élève livre ses émotions, se dévoile et s'expose au regard de l'autre. Écrire est un acte qui engage et le regard de l'autre peut être déstabilisant, voir

¹ Liliane Szajda-Boulangier, Des élèves en souffrance d'écriture, L'Harmattan, Paris, 2009

paralysant pour certains élèves. Écrire est en effet une prise de risques qui peut faire peur : peur de se tromper, de ne pas être à la hauteur, de révéler son ignorance, son incompetence, d'être mal jugé. « *L'image de soi que l'on offre à l'autre alimente la peur d'écrire. Se voir reconnu par l'autre en tant qu'auteur et garant de ses propres mots est au fondement même de l'écrire mais ce regard nécessaire peut engendrer une souffrance parfois difficilement surmontable pour le scripteur* »¹

II. LE PROJET DIDAPAGE AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE

A. Les intérêts d'une pédagogie par projet

1. Le projet : une source de motivation

Pour Perrenoud cité par Catherine Réverdy « *le projet est une entreprise collective qui s'oriente vers une production concrète* »². C'est d'abord l'aspect concret du projet qui va motiver les élèves. Ici, la production concrète finale, à savoir le Didapage consultable sur le site du lycée, a fortement motivé les élèves. Ils allaient pouvoir partager leur vécu au lycée avec leur famille, les amis.

En choisissant les contenus du projet, les élèves en deviennent les auteurs. Tous les élèves ont désiré se présenter en écrivant leur portrait, Kevin a tenu à décrire son lieu de stage et nous expliquer les tâches professionnelles effectuées. Pour Laurie, il semblait intéressant de revenir sur les différentes sorties scolaires. D'autres, notamment Esteban, étaient fiers d'y faire figurer les productions écrites réalisées en cours.

En réfléchissant aux modalités de réalisation du projet, en déterminant les objectifs et les différentes étapes, en choisissant la forme de la réalisation finale, ils deviennent également les acteurs de leur projet.

Ainsi, l'élève, en tant qu'individu, est pris en compte et les apprentissages prennent davantage de sens. Ils deviennent aussi nécessaires à la réalisation du produit final. En effet, de

¹ Liliane Szajda-Boulangier, Des élèves en souffrance d'écriture, L'Harmattan, Paris, 2009

² Catherine Reverdy, Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité veille et analyses, n°82, février 2013.

nombreux élèves ne comprennent pas, par exemple, la nécessité d'apprendre l'orthographe si ce n'est pour « *réussir des exercices scolaires ou briller dans des examens* »¹. Ainsi, grâce au projet, l'orthographe ne sera plus d'une simple « *utilité scolaire* » mais va devenir une connaissance nécessaire à la réalisation du produit final. Comme le souligne Reuter, « *on n'apprend pas avant de faire, on apprend en faisant parce qu'on a rencontré des problèmes précis et qu'il faut les surmonter pour continuer le travail* ». C'est donc « *le projet qui doit organiser les apprentissages, les contenus, les exercices* »². Enfin, selon Catherine Réverdy, la pédagogie par projet « *offre de s'aventurer au delà des disciplines, et ainsi de mobiliser des compétences transversales* »³. En effet, selon les activités proposées, le projet fait appel à plusieurs disciplines. Par exemple, la visite d'un lieu d'exposition artistique comme le F.R.A.C (Fonds Régional d'Art Contemporain) de Dunkerque a permis de faire du lien entre le français et les arts plastiques. En français, les élèves ont réalisé un travail d'écriture et d'imagination à partir d'une œuvre de l'artiste contemporain Keith Haring. En parallèle, ils ont pu découvrir le travail de l'artiste en arts plastiques avant de réaliser des silhouettes à la manière de cet artiste. La pédagogie de projet offre la possibilité d'engager un travail transdisciplinaire qui va donner encore plus de sens aux apprentissages et à l'école en général. Et c'est en donnant du sens aux apprentissages que l'élève va construire son autonomie intellectuelle. Pour Chantal Blache, c'est parce qu'il comprend le sens des activités que l'élève va pouvoir « *penser par lui même, c'est à dire acquérir la capacité à organiser, planifier, conduire, contrôler son travail au sens d'une capacité d'initiative toujours plus grande dans la construction de ses savoirs* »⁴. Grâce à la pédagogie de projet, l'élève va développer son « *autonomie et son esprit d'initiative* »⁵, compétence du socle commun à acquérir à la fin de la scolarité.

2. Le projet : une réalisation collective

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*

¹ Philippe Meirieux, Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ? PEMF, 2001.

² Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, ESF éditeur, Paris, 1996.

³ Catherine Reverdy, Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité veille et analyses, n°82, février 2013.

⁴ Bruno Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, SCÉRÉN collection ASH, CRDP Nord Pas de calais, 2010.

⁵ *Autonomie et initiative*, compétence 7 du socle commun.

satisfaire un besoin »¹ Il s'agit donc de prendre en compte les compétences et besoins de chacun pour une réalisation collective répondant à un besoin général. Cette réalisation collective est importante pour la socialisation. En effet, pour faire aboutir le projet, des phases de concertation entre les élèves ou des échanges avec des partenaires extérieurs sont nécessaires.

Pendant ces phases indispensables d'échanges, il s'agira pour les élèves d'« *avoir un comportement responsable* »² : écouter l'autre, respecter les temps de parole et les idées de chacun, accepter les critiques, faire des concessions. C'est d'ailleurs ici qu'intervient le rôle du professeur qui va agir, non plus comme un simple dispensateur de savoirs, mais comme un médiateur qui observe, conseille et négocie un compromis en cas de désaccord entre les élèves.

3. Le projet : un cadre rassurant et structurant

Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ont davantage besoin de sécurité et d'assurance. Pour Odile Klinger Vetter, « *la réassurance de l'élève déficient intellectuel passe par un cadre d'apprentissage régulier, par la ritualisation des activités dans un déroulement prévisible* »³. Il lui semble également important « *d'expliquer ce que l'on est en train d'apprendre, pourquoi et comment on l'apprend* ». Dans le cadre d'un projet, le déroulement des activités est prévisible puisque les différentes étapes sont réfléchies et programmées. De même que « *la tâche est limitée, sa durée est indiquée par des repères temporels adéquats* »³. Cette structuration du temps est importante chez des élèves déficients intellectuels dont l'une des difficultés est de se repérer dans le temps et l'espace.

4. Le projet : une estime de soi renforcée

Enfin, un des intérêts majeurs du projet est qu'il va contribuer à la valorisation des élèves. La combinaison entre des activités collectives et des activités individuelles va permettre

¹ Isabelle Bordallo et Jean-Claude Ginestet, Pour une pédagogie du projet, Hachette éducation, Paris, 1993.

² *Les compétences sociales et civiques*, compétence 6 du socle commun.

³ Bruno Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, SCÉRÉN collection ASH, CRDP Nord Pas de calais, 2010.

d'aboutir à un produit final dont les élèves seront fiers, et l'estime de soi, souvent affectée chez de nombreux adolescents, handicapés ou pas, va s'en trouver renforcée. Dans le cadre du projet, le produit final est destiné à être exposé et « *l'enfant en se donnant à voir, ou en donnant à voir ce qu'il a produit, pourra alors recevoir des marques de reconnaissances sociales positives ; à partir de ces regards sociaux positifs, il pourra se construire un narcissisme secondaire qui viendra, pour partie, réparer le manque à être initial* »¹.

B. Les intérêts de l'outil informatique

D'abord, l'utilisation de l'outil informatique est une source de motivation des élèves. C'est un outil familier, accessible à tous et utilisé au quotidien dans le cadre d'activités extrascolaires, essentiellement pour communiquer. A priori, tous savent se servir d'un clavier alors que tous ne maîtrisent pas forcément le geste graphique. Selon Nicole Marty, « *la pédagogie de la langue écrite trouve là de nouvelles aides techniques, de nouveaux tremplins pour la créativité* »². En effet, les élèves vont présenter leur production en choisissant la police et la taille des caractères, les couleurs. Ils vont pouvoir mettre en page leur production comme ils le souhaitent, parfois l'illustrer par des images.

Pour les élèves présentant des troubles dyspraxiques, comme Esteban par exemple, la maîtrise du geste graphique est souvent un obstacle qui freine le passage à l'écriture. Selon Nicole Marty, « *en libérant des difficultés graphomotrices, le traitement de texte apparaît comme un instrument possible d'entrée dans l'écriture* »². L'outil informatique est donc une compensation pour ces élèves qui présentent des difficultés en motricité fine. L'utilisation du clavier va les soulager dans l'acte d'écrire et réduire ainsi leur fatigabilité. Ils écrivent plus volontiers et plus longtemps.

Pour Christine Chatelin, l'interactivité de l'écriture numérique est un jeu libérateur. En effet, le fait de pouvoir effacer facilement, de déplacer une phrase ou un paragraphe en utilisant la fonction « couper-coller », ou tout simplement le plaisir de taper au clavier peuvent constituer un jeu qui va désinhiber les élèves dans la production d'écrits.

¹ Annie Langlois, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, La nouvelle revue de l'AIS, n°18, 2ème trimestre 2002.

² Nicole Marty, Informatique et nouvelles pratiques d'écriture, collection Les repères pédagogiques, Nathan, 2005.

L'outil informatique offre également la possibilité de présenter un travail plus soigné. Il va permettre aux élèves une « mise au net » finale de leur texte très gratifiante. Prenons le cas de Jean-Marc qui est peu sûr de lui et qui utilise systématiquement le crayon de bois dans ses productions écrites. L'utilisation de l'ordinateur va lui permettre de revenir plus facilement sur ses écrits sans laisser de traces de gomme qui font apparaître les nombreux essais nécessaires à la réalisation du travail. Il se sentira plus en confiance en ce qui concerne le passage à l'écrit. Les élèves comme lui accepteront plus facilement de se tromper car ils pourront effacer et recommencer autant de fois qu'ils le souhaitent.

Enfin grâce à l'outil informatique, l'estime de soi va se renforcer puisque *« les élèves, et en particulier les plus maladroits, sont ainsi capables de produire des écrits d'une bonne qualité esthétique qui leur renvoient une image positive d'eux même et mettent en valeur les qualités de fond de leur texte »*¹. De plus, *« l'écrit sorti de l'imprimante est plus volontiers lu par les autres élèves et le maître. Il a davantage pour vocation de circuler dans la classe et d'en sortir »* Ainsi, le regard de l'autre sera plus fréquent, et l'écriture moins *« solitaire »*².

C. La mise en place du projet

Le projet débute en décembre. Nous lui consacrons une séance hebdomadaire d'1h30, le lundi ou le jeudi. A ce jour, 8 séances ont été réalisées. Nous envisageons la mise en ligne du Didapage sur le site du lycée fin mai, ce qui nous permettrait de consacrer encore 5 séances au projet.

Afin de structurer le temps et de visualiser l'avancée du travail, un calendrier est affiché dans notre salle. Sur ce dernier, nous indiquons les séances déjà réalisées. Cet outil permet aux élèves de situer le moment présent et les instants passés les uns par rapport aux autres et de se projeter dans l'avenir.

A niveau matériel, nous disposons dans notre salle :

- de 6 ordinateurs reliés au réseau et sur lesquels les logiciels Didapages et Audacity sont installés.

¹ Jacques Anis et Nicole Marty, Lecture-écriture et nouvelles technologies, collection de l'ingénierie éducative, CNDP, Paris, 2000.

² Nicole Marty, Informatique et nouvelles pratiques d'écriture, collection Les repères pédagogiques, Nathan, 2005.

- d'un vidéoprojecteur, très utile pour les moments collectifs.
- d'une imprimante.

Le CDI met à notre disposition appareils photo numériques, et micros et caméscope.

Afin d'instaurer un cadre sécurisant, chaque élève utilise « son » poste informatique. La place de chacun est identifiée et stable, ce qui favorise l'autonomie des élèves. Au début de chaque séance, et sans qu'on ait besoin de leur demander, chaque élève s'installe à son poste et se connecte au réseau. C'est une forme de « rituel » qui permet d'ouvrir la séance.

Pour faciliter l'organisation, nous avons décidé que chaque élève réaliserait son propre Didapage. Cette organisation les obligeait à utiliser le logiciel Didapages de façon individuelle et à chaque séance, de plus elle permettait de tenir compte du rythme de chacun.

Une séance collective de mutualisation du travail est prévue pour concevoir le Didapage final. Lors de cette séance, il s'agira de se mettre d'accord sur le contenu et la présentation du produit final.

La première séance est consacrée à la découverte du Didapage. Lors d'une séance collective, je leur présente au vidéoprojecteur plusieurs Didapages que j'avais sélectionnés au préalable en fonction de leur contenu. Les élèves ont ainsi découvert le fonctionnement du livre numérique ainsi que les contenus très variés. Nous listons ensemble ces contenus : comptes-rendus de sorties ou voyages scolaires, présentation d'établissement ou de classe, productions d'élèves dans le cadre de séquences pédagogiques...

Au terme de cette séance, nous retenons 3 thèmes :

- ♦ **Moi dans le lycée**
- ♦ **Moi dans la classe**
- ♦ **Moi en dehors du lycée.**

Dans la partie suivante, je présenterai une séance pour chacun de ces 3 thèmes, en présentant les adaptations pédagogiques mises en place pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

III. LES SÉANCES

A. Présentation générale

Chaque séance se déroule le plus souvent de la manière suivante :

- ◆ Nous commençons par le rituel du « *Quoi de neuf ?* », prise de parole dont le but est de permettre à l'élève de déposer ce qui lui tient à cœur, afin d'être ensuite plus disponible pour entrer dans les apprentissages.
- ◆ Nous poursuivons par un moment collectif dont le but est de rappeler le projet en cours, les séances réalisées et d'annoncer l'activité du jour.
- ◆ Les élèves sont ensuite répartis par groupes selon leurs besoins avec des consignes de travail et des adaptations pédagogiques qui peuvent être différentes selon les objectifs à atteindre.

Dans les différentes séances, je me suis efforcée de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Selon ces besoins et difficultés évoqués plus haut, j'ai choisi les activités en suivant les préconisations d'Yves Reuter pour qui la motivation des élèves passe nécessairement par un « *climat* » de classe favorable. C'est à l'enseignant à qui il revient de le construire en créant les meilleures conditions de travail possibles. Il s'agit pour lui de « *sécuriser et motiver les élèves en choisissant des activités à effectuer telles que les apprenants puissent :*

- ◆ *les effectuer et y connaître une certaine réussite.*
- ◆ *se sensibiliser de façon un peu ludique aux diverses dimensions de l'écrit. »*¹

Je me suis également efforcée de travailler les compétences du socle commun concernant la maîtrise de la langue française, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative.

¹ Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, ESF éditeur, Paris, 1996.

B. Trois exemples de séances

1. Amélioration du portrait.

Au début du projet, les élèves ont tenu à se présenter, c'est pourquoi il m'a semblé intéressant de travailler sur l'écriture du portrait.

Lors du temps collectif, j'ai rappelé qu'au cours de la séance précédente, ils avaient écrit leur portrait. Pour lancer la séance, j'ai lu le portrait rédigé par Esteban car il me permettrait de mettre en évidence les « ingrédients » du portrait, que nous avons listés au tableau. J'ai ensuite lu les autres portraits et chaque élève est venu au tableau pour compléter une grille (annexe 2). Une fois complétée, cette grille a révélé que dans certains portraits, il manquait des éléments. C'est là que j'ai annoncé l'objectif de la séance qui était d'améliorer son portrait. Certains, comme Esteban, devaient veiller à organiser leurs idées. D'autres, comme Marina, allaient s'efforcer d'y faire apparaître des ingrédients oubliés lors du 1^{er} jet. Les derniers, comme Laurie essaieraient d'éviter les nombreuses répétitions.

Les adaptations pédagogiques :

- **Jean-Marc** a besoin de réussir les activités proposées pour construire un sentiment de compétence et d'un adulte pour le soutenir dans la construction de la langue écrite. C'est pourquoi j'ai décidé de lui donner un texte à trou (annexe 3) à compléter afin d'écrire son portrait. Le but de l'activité était de le mettre en confiance en lui montrant qu'il avait des capacités pour réussir le travail demandé. Il a travaillé avec l'AVS qui a répondu à ses questions concernant l'orthographe : soit en lui épelant les mots, soit en essayant de le faire réfléchir sur la langue pour les marques du pluriel, par exemple. Jean-Marc s'est lancé volontiers dans l'activité et il est allé au bout de la tâche. Il a ensuite tapé son texte dans son Didapage. Il s'est montré très fier de sa production finale et a réalisé qu'il était capable, comme ses camarades, d'écrire son portrait.

- **Marina**, qui a besoin d'enrichir son vocabulaire pour développer ses productions écrites disposait d'une liste de mots concernant les qualités, défauts et les goûts ainsi que d'une liste de verbes pour améliorer son portrait en évitant les répétitions. (annexe 4). Préalablement, nous avons défini certains mots dont Marina ignorait le sens. Marina a ensuite travaillé en

autonomie et a pu, grâce à cet outil, développer davantage les différentes parties de sa production.

- **Esteban** s'est senti valorisé par le fait que je lise et prenne son portrait en exemple. Comme je le signalais plus haut, son texte était assez complet au niveau du contenu et ne nécessitait que très peu de retouches au niveau de l'orthographe. En revanche, son texte ne comportait aucun signe de ponctuation et ses idées n'étaient pas structurées. Pour l'aider à mettre en forme et à présenter son texte de façon cohérente, je lui ai donné une fiche-méthode « J'écris mon portrait » (annexe 5). Sur l'ordinateur, il a organisé ses idées en respectant les différentes parties proposées dans la fiche méthode. En utilisant la fonction « couper-coller », il a réussi à structurer son texte. Il a utilisé le correcteur orthographique pour corriger certaines erreurs. Pour travailler la ponctuation, je lui ai proposé d'utiliser des couleurs pour distinguer les phrases les unes des autres. Au final, il a obtenu une présentation originale et soignée. Pour vérifier que leur travail répondait aux consignes, chaque élève disposait d'une grille d'autoévaluation qu'ils ont remplie avec intérêt. (annexe 6)

2. Écrire à la manière de ...

C'est en m'inspirant des réflexions d'André Ouzoulias que j'ai décidé de mettre en place des séances permettant aux élèves d'écrire régulièrement des textes courts. Selon lui, « *en écrivant, ils comprennent mieux certaines des spécificités de la communication écrite (...) ils observent plus activement l'organisation particulière des divers types de textes, ils s'approprient personnellement « la langue dans l'écrit », ils découvrent durablement les régularités de base du plurisystème orthographique* »¹. Parmi les situations d'écriture qu'il propose, j'ai retenu les « *situations génératives* ». Une situation générative est un texte court à structure forte, qui constitue un texte-matrice. Il suffit de le reparamétrer pour obtenir un nouveau texte. L'intérêt de cette démarche est que les élèves vont aboutir dès le 1^{er} jet à un résultat lisible et communicable ne nécessitant qu'un minimum de corrections orthographiques. Le travail est rassurant puisque « *les élèves n'ont pas à se préoccuper de la cohésion textuelle, largement prise en charge par la situation. La mise en mots est quasiment déjà planifiée* »¹. De plus, l'exercice est valorisant car « *chacun va pouvoir produire un texte*

¹ André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : les MACLE (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture), éditions Retz, Paris, 2004.

personnel et faire preuve d'imagination et de créativité ». L'élève est ainsi fier du résultat obtenu.

Lors du temps collectif, j'ai projeté le poème de Maurice Carême « *Ce qui est comique* ». J'ai lu le poème et nous avons travaillé sur la forme et le sens du texte. Les élèves ont repéré les caractéristiques du texte poétique : titre, vers, rimes. J'ai ensuite lancé l'activité qui était d'écrire un texte à la manière de Maurice Carême. Il s'agissait de garder la structure du texte mais de changer certains éléments afin d'obtenir un nouveau texte. Pour éviter l'éternel « *Madame j'ai pas d'idées, madame j'y arriverai jamais* », j'ai proposé aux élèves qu'on réfléchisse ensemble sur les mots dont ils allaient avoir besoin pour effectuer leur travail et j'ai distribué à chacun les consignes de travail.

Adaptations pédagogiques :

- J'ai proposé à **Jean-Marc** une liste de mots dans laquelle il devait repérer et entourer les mots se terminant en -IQUE-, en -ETTE- et en -O-. Le but de l'activité étant de travailler la conscience phonologique et d'enrichir son lexique. (annexe 7)

- **Marina**, qui a besoin de communiquer davantage avec ses pairs, a travaillé avec Laurie. Elles ont cherché ensemble du vocabulaire. Dans un tableau elles devaient trouver et classer des mots se terminant en -IQUE-, en -ETTE- et en -O-. Elles les ont souvent mal orthographiés mais pourraient les corriger lors de la mise en commun. L'objectif était ici de favoriser les échanges entre Marina et sa camarade. (annexe 8)

- **Esteban** a besoin d'avoir des responsabilités et de sentir qu'il peut compter sur son professeur pour lui confier des responsabilités. C'est pourquoi je lui ai proposé d'être notre « secrétaire » : il s'est installé au poste maître et s'est chargé de taper, au fur et à mesure, les mots dictés par ses camarades. Cette « mission » a été très valorisante. Il était fier de savoir orthographier correctement la plupart des mots proposés, et c'est lui qui a conçu la fiche vocabulaire qui allait ensuite servir à ses camarades pour leur travail d'écriture. (annexe 9)

Cette phase a été particulièrement intéressante puisque tous les élèves ont participé à l'élaboration de l'outil dont ils se serviraient ensuite.

Chaque élève s'est lancé ensuite dans l'écriture de son texte. J'ai donné à Jean-Marc une consigne différente (annexe 10) pour alléger son travail par rapport aux autres. Tous ont réussi cette activité et ils ont pris du plaisir à écrire. Certains élèves ont même tenu à écrire plusieurs textes. (annexe 11).

3. L'opération « Nettoyons nos plages »

Parmi les sorties scolaires réalisées cette année dans le cadre du projet, une sortie a particulièrement retenu l'attention des élèves. Il s'agit de leur participation à l'opération « Nettoyons nos plages » réalisée le lundi 10 mars.

Après une promenade dans la vieille ville de Boulogne sur mer, nous nous sommes rendus à Wimereux pour nettoyer la plage de la pointe aux oies. Comme pour les autres sorties, les élèves ont répondu à un questionnaire (annexes 11 et 11bis) les amenant à se déplacer dans la ville à l'aide d'un plan.

L'après-midi, l'équipe de l'association « Rivages propres » nous a accueilli et nous a exposé les principes de l'opération : le ramassage écologique des déchets sur les plages du littoral.

Esteban a pris des initiatives en photographiant les moments clés de la journée. Il s'agissait d'avoir des photographies sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour restituer la sortie afin de la faire apparaître sur notre Didapage.

Lors du temps collectif, nous avons visionné les photographies au vidéoprojecteur afin de remettre en mémoire les différents moments de la journée. Différentes informations ont été notées au tableau en fonctions des remarques des élèves.

Tous ont eu ensuite pour consigne de choisir 6 photos représentatives de la journée, de les placer dans l'ordre chronologique afin de reconstituer le déroulement de la sortie, et de les « copier-coller » dans leur Didapage.

Ces 6 photos serviraient ensuite de support pour écrire le compte-rendu de la sortie scolaire.

Adaptations pédagogiques :

- Pour **Marina**, qui a besoin d'être sollicitée régulièrement pour oser prendre la parole, je lui ai expliqué que son travail consisterait à venir présenter ses photos à ses camarades en leur expliquant pourquoi elle les avait choisies. Lors de son passage à l'oral, j'ai dû la relancer plusieurs fois en lui posant des questions, ses remarques étaient peu développées, mais elle a réussi à vaincre sa peur et nous a présenté chaque photographie. Elle a ensuite travaillé avec l'AVS pour légender ses photographies.

- J'ai proposé à **Esteban** de travailler avec Jean-Marc et Kévin en lui expliquant que je souhaitais qu'il exerce un tutorat auprès de ses camarades. Les objectifs étant de répondre aux

besoins éducatifs particuliers de chacun. Pour Esteban, il s'agissait de lui donner des responsabilités en exerçant un tutorat auprès de ses camarades en difficulté et de faire en sorte qu'il communique et collabore avec ses pairs. Pour Jean-Marc, le tutorat lui permettait d'être soutenu dans la construction de la langue écrite.

Cette proposition a déplu à Esteban qui a refusé de travailler avec ses camarades. L'idée d'écrire un texte dont il ne serait pas le seul auteur n'était pas envisageable pour lui. Il tenait à écrire « son » texte. Serge Boimare décrit certains élèves, comme Esteban, qui présentent des failles au niveau du comportement qui n'est pas adapté à la situation d'apprentissage. Pour Esteban, il s'agit de la difficulté à supporter la remise en cause et la frustration. En effet, *« apprendre ce n'est pas seulement mettre en jeu son intelligence et sa mémoire, mais c'est aussi rencontrer des limites et des règles. C'est pouvoir se confronter à ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes, c'est être capable d'intégrer un groupe sans en être le leader, c'est accepté d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre. »*¹

Esteban a donc préféré travaillé seul et s'est installé sur son poste pour légender les photographies. J'ai alors envisagé une autre adaptation pour que Kévin et **Jean-Marc** puissent se mettre au travail. Je leur ai proposé de me dicter ce qu'ils souhaitaient raconter. C'est le principe de la « dictée à l'adulte » qui permet de travailler sur le langage (l'élève dit ce qu'il a à dire) et sur la langue (l'élève doit trouver les mots pour dire). La dictée à l'adulte m'a permis de leur montrer que l'on n'écrit pas comme on parle, qu'il existe un certain nombre de codes à respecter lorsqu'il s'agit d'écrire. Ce fut donc l'occasion d'entamer une réflexion sur la langue ainsi que de leur montrer la nécessité de relire ses écrits, de les réviser. Enfin, ils ont pu également travailler la mémoire de travail puisque cet exercice nécessite pour l'élève de garder ses idées en mémoire tout en continuant à dicter.

¹ Serge Boimare, Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage, La nouvelle revue de l'AIS, n°11, 3^{ème} trimestre, 2000.

IV. BILAN

A. Les progrès constatés

Je peux dire aujourd'hui que, malgré leurs réticences et leurs difficultés, les élèves ont progressé dans le sens où ils sont tous entrés dans l'écrit. Cela confirme l'hypothèse de départ qui supposait que le projet susciterait la motivation des élèves et leur permettrait d'entrer dans les apprentissages. En travaillant sur des activités concrètes, en partant de leur vécu, l'apprentissage a pris du sens. Certains élèves, comme Jean-Marc dont les absences étaient très fréquentes en début d'année, viennent maintenant plus volontiers au lycée car le projet a permis de donner du sens à l'école. Les élèves se sont investis tout au long du projet, ils ont gagné en autonomie et ont fait preuve d'initiatives.

L'estime de soi des élèves a été renforcée par le projet. Tous étaient très fiers de leur travail et ils sont d'ailleurs très impatients que le Didapage soit mis en ligne afin qu'il puisse être consulté par leur famille et amis. A leur demande, certaines productions ont également été affichées dans la classe.

Les élèves ont également progressé en approfondissant leurs connaissances dans le domaine informatique. De nombreuses compétences du B2i (compétence 4 du socle commun) ont pu être validées dans le cadre du LPC (Livret Personnalisé de Compétences).

Le projet a également contribué à souder le groupe classe. Les liens entre les élèves se sont resserrés lors des différentes sorties scolaires au cours desquelles ils ont partagé des expériences nouvelles. On a pu constater l'attitude bienveillante de certains à l'égard de leur camarade ou de leur professeur.

Le projet a aussi permis une ouverture sur l'extérieur. Au cours des nombreuses sorties, les élèves ont découvert des lieux culturels comme le FRAC à Dunkerque, le Palais des Beaux-Arts à Lille, le Channel et le musée de la dentelle à Calais. Ils ont fait de nouvelles rencontres et ont pu échanger avec les différents partenaires du projet. Je pense ici à la rencontre avec les membres de l'association « Rivages propres » lors de l'opération « Nettoyons nos plages », aux différents guides lors des visites de musées.

Aujourd'hui, le projet n'est pas terminé, il prendra tout son sens lors de la mise en ligne du Didapage à la fin du mois de mai, mais je peux affirmer que bien des objectifs ont été atteints.

B. Les limites du projet

Au niveau matériel, les problèmes d'ordre technique ont été fréquents. Il est arrivé que les élèves ne puissent pas ouvrir leur session ou que l'accès au réseau soit impossible pendant plusieurs heures, ou encore que certains perdent toutes leurs données suite à l'intervention d'un technicien dans notre salle. Ces problèmes techniques ont forcément ralenti le projet et nous avons dû nous « adapter » lors de ces situations imprévisibles.

Une autre limite du projet concerne l'évaluation. Dans ce genre de pratique, les progrès des élèves dans certaines compétences sont difficilement mesurables. Aujourd'hui, je peux dire que les élèves ont progressé dans le sens où tous sont entrés dans l'écrit et tous ont gagné en autonomie. Il est plus difficile, en revanche, de savoir dans quelles mesures ces élèves ont progressé en étude de la langue, par exemple.

Enfin, à l'avenir, je pense continuer à travailler dans le cadre de projets, mais dont la durée serait plus courte. Il s'agirait d'envisager plusieurs projets sur l'année. En effet, même si les grandes lignes du projet étaient tracées, certaines activités, pas prévues au départ, sont venues s'ajouter. Il a fallu les inclure dans le calendrier, ce qui n'a pas été toujours facile à gérer.

CONCLUSION

Cette formation a été très enrichissante. Sur le plan personnel, j'ai fait de « belles » rencontres. Les moments d'échanges avec des collègues de disciplines différentes, de collègue et de lycée professionnel ont été très riches, les expériences de chacun apportant un éclairage différent sur le handicap.

La rédaction du mémoire et la formation m'ont permis d'enrichir mes connaissances théoriques et de réfléchir sur ma pratique pédagogique.

Au niveau disciplinaire, la lecture d'auteurs comme Jean-Marie Besse, Liliane Szajda Boulanger, André Ouzoulias m'a permis d'approfondir mes connaissances concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. D'autres lectures m'ont permis d'approfondir mes connaissances sur le handicap, et notamment sur les besoins éducatifs des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives.

Grâce à cette formation, j'ai compris combien il était important « *de ne surtout pas effacer le sujet derrière un trouble mais de tenir compte de la singularité de la personne* »¹.

La connaissance du trouble de l'élève n'est donc pas primordiale. Il s'agit plutôt « *d'identifier les obstacles rencontrés par l'élève dans la situation d'apprentissage pour déterminer ses besoins éducatifs particuliers* » et donc « *d'adopter une méthode dans laquelle on commence par observer, pour ensuite réfléchir aux modalités d'aides* »².

C'est bien la multiplication des informations concernant l'élève au niveau familial, psychologique, affectif, cognitif... et le croisement des différents regards portés sur cet élève qui permet d'identifier le plus précisément possible les besoins et de mettre en place les adaptations pédagogiques nécessaires pour y répondre.

C'est pourquoi, dans le cadre de ma fonction de coordonnatrice du dispositif ULIS, je compte développer davantage le partenariat avec les parents, les professionnels de l'éducatif, de la santé ou du social. La réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap dépend de cette collaboration entre les différents partenaires.

En tant que titulaire du 2 CA-SH, je compte aussi être personne ressource auprès de mes collègues susceptibles d'accueillir dans leur classe des élèves en situation de handicap dans le cadre des inclusions. J'ai envie de partager ce que j'ai appris, de répondre au mieux à leurs

¹ Isabelle Duhalde, formatrice à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq.

² Hervé Benoit, De la déficience à l'obstacle, Les cahiers pédagogiques n°459, Janvier 2008

interrogations, de pouvoir leur apporter des conseils quant à la mise en place d'adaptations pédagogiques.

J'ai énormément appris durant cette année scolaire mais il me reste encore beaucoup à apprendre et j'envisage de poursuivre cette formation par différentes lectures.

Bibliographie

Jacques Anis et Nicole Marty, Lecture-écriture et nouvelles technologies, collection de l'ingénierie éducative, CNDP, Paris, 2000.

Hervé Benoit, De la déficience à l'obstacle, Les cahiers pédagogiques n°459, Janvier 2008.

Jean-Marie Besse et l'ACLE, Regarde comme j'écris ! Magnard, 2000.

Serge Boimare, Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage, La nouvelle revue de l'AIS, n°11, 3^{ème} trimestre, 2000.

Isabelle Bordallo et Jean-Claude Ginestet, Pour une pédagogie du projet, Hachette éducation, Paris, 1993.

Bruno Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, SCÉRÉN collection ASH, CRDP Nord Pas de calais, 2010.

Annie Langlois, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, La nouvelle revue de l'AIS, n°18, 2^{ème} trimestre 2002.

Nicole Marty, Informatique et nouvelles pratiques d'écriture, collection Les repères pédagogiques, Nathan, 2005.

Philippe Meirieux, Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ?PEMF, 2001.

André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : les MACLE (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture), éditions Retz, Paris, 2004.

Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, ESF éditeur, Paris, 1996.

Catherine Reverdy, Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité veille et analyses, n°82, février 2013.

Liliane Szajda-Boulangier, Des élèves en souffrance d'écriture, L'Harmattan, Paris, 2009.

Bibliographie

Jacques Anis et Nicole Marty, Lecture-écriture et nouvelles technologies, collection de l'ingénierie éducative, CNDP, Paris, 2000.

Hervé Benoit, De la déficience à l'obstacle, Les cahiers pédagogiques n°459, Janvier 2008.

Jean-Marie Besse et l'ACLE, Regarde comme j'écris ! Magnard, 2000.

Serge Boimare, Du rôle de la médiation culturelle face à la difficulté d'apprentissage, La nouvelle revue de l'AIS, n°11, 3^{ème} trimestre, 2000.

Isabelle Bordallo et Jean-Claude Ginestet, Pour une pédagogie du projet, Hachette éducation, Paris, 1993.

Bruno Egron, Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, SCÉRÉN collection ASH, CRDP Nord Pas de calais, 2010.

Annie Langlois, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, La nouvelle revue de l'AIS, n°18, 2^{ème} trimestre 2002.

Nicole Marty, Informatique et nouvelles pratiques d'écriture, collection Les repères pédagogiques, Nathan, 2005.

Philippe Meirieux, Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre ?PEMF, 2001.

André Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture : les MACLE (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture), éditions Retz, Paris, 2004.

Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, ESF éditeur, Paris, 1996.

Catherine Reverdy, Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité veille et analyses, n°82, février 2013.

Liliane Szajda-Boulangier, Des élèves en souffrance d'écriture, L'Harmattan, Paris, 2009.

ANNEXE 1

Écrire, ça sert à quoi
à faire aller le porteur et à
nous aider au niveau de la force
• On y aime bien car ça me permet
d'apprendre à développer ma force
• est mon nom de porteur

Esteban

~~je~~ je cours sur le PC sur
Facebook amis.
Écrire ça sert à faire une lettre
de motivation..
Écrire ça sert à recopier des cours.
Écrire ça sert à pas oublier sa liste
de cours

Jean-Marc

ANNEXE 2

Les « ingrédients » de mon portrait

	identité	physique	caractère qualités défauts	goûts	plus tard
Portrait 1	X	X	X	X	X
Portrait 2	X	X	X	X	X
Portrait 3	X	X		X	
Portrait 4	X	X	X		
Portrait 5	X	X	X		

ANNEXE 3

J'écris mon portrait

Je m'appelle..... et j'aians. Je
vis à, près de avec
.....

Mes cheveux sont et et j'ai les yeux
..... Comme vêtements, je porte
souvent..... et
mes couleurs préférées sont

Concernant mon caractère, je suis

Mes plus grandes qualités sont

Mais comme tout le monde, j'ai des défauts, je peux être

Quand je ne suis pas au lycée, j'aime.....

Mes plats préférés sont

Par contre, je déteste

A l'école je suis intéressé par et

plus tard, je souhaiterais exercer le métier de

ANNEXE 4

Sympathique	Joyeux	Sociable
Sociable	Gentil	Agressif
Impatient	Paresseux	Honnête
Calme	Capricieux	Soigneux
Timide	Volontaire	Généreux
Désordonné	Motivé	Bavard
Franc	Rêveur	Râleur
Imaginatif	Organisé	Dynamique
Gai	Nerveux	Attentif
Drôle	Méchant	Têtu
Egoïste	Courageux	Lent

Musique
Cinéma
Lecture
Sport
Faire la cuisine
Ecouter la radio
Regarder la télé
Bricoler
Aller au concert
Jouer à des jeux vidéo ou de société

Aimer
Détester
Apprécier
Adorer
Plaire
Etre intéressé par

ANNEXE 5

FICHE MÉTHODE

J'écris mon portrait

Pour écrire mon portrait, j'organise mon travail en **3 paragraphes** :

1

- **Mon identité :**

2

- **Mon physique :**

3

- **Mon caractère, mes qualités et mes défauts :**

- **Mes goûts :**

- **Ce que j'aimerais faire plus tard :**

ANNEXE 6

J'évalue mon travail

	au brouillon		au propre	
	OUI	NON	OUI	NON
Mon texte comporte 3 paragraphes.				
Mes phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point.				
J'ai utilisé la 1 ^{ère} personne (je)				
Toutes mes phrases contiennent un verbe.				
Mes verbes sont conjugués correctement au présent.				
J'ai évité les répétitions.				
J'ai donné des éléments sur mon identité.				
Je décris mon physique.				
J'ai décrit mon caractère : qualités et défauts.				
J'ai précisé quels sont mes goûts : ce que j'aime et ce que je n'aime pas.				
Mon texte se termine par ce que j'aimerais faire plus tard.				

	au brouillon		au propre	
	OUI	NON	OUI	NON
Mon texte comporte 3 paragraphes.				
Mes phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point.				
J'ai utilisé la 1 ^{ère} personne (je)				
Toutes mes phrases contiennent un verbe.				
J'ai donné des éléments sur mon identité.				
Je décris mon physique.				
J'ai décrit mon caractère : qualités et défauts.				
J'ai précisé quels sont mes goûts : ce que j'aime et ce que je n'aime pas.				
Mon texte se termine par ce que j'aimerais faire plus tard.				

ANNEXE 7

Consigne :

1 - Entoure en rouge les mots qui finissent par le son -ETTE-
Exemple : violette.

2 - Entoure en vert les mots qui finissent par le son -IQUE-
Exemple : électrique.

3 - Entoure en bleu les mots qui finissent par le son -O-
Exemple : marteau.

Trottinette - sirop - plastique - sucette - moto - clinique - allumette
- pirouette - camion - musique - chic - vedette - magique - vélo -
radio - géométrique - brouette - Amérique - élastique - gymnastique
- salopette - bateau - tic - maison - dynamique - voiture - animaux -
téléphone - mécanique - mitraillette - artichaut - électronique -
toilettes - bureau - basilic - zéro

Consigne :

Écris dans ce cadre au moins 10 noms d'animaux

Chien - vache -

ANNEXE 8

Consignes :

Complète ce tableau avec le plus de mots possibles.

Mots se terminant par le son -IQUE-	Mots se terminant par le son -ETTE-	Mots se terminant par le son -O-
Musique	Chaussette	Marteau

Consigne :

Écris dans ce cadre au moins 10 noms d'animaux.

Chien - Vache

ANNEXE 9

Ecrire à la manière de... VOCABULAIRE

Les noms d'animaux

Hamster	Cochon
Rat	Souris
Singe	Lapin
Chat	Chien
Fourmi	Dromadaire
Gorille	Castor
Papillon	Guépard
Lion	Serpent
Mouette	Vipère
Scarabée	Corbeau
Baleine	Méduse
Dauphin	Requin
Crabe	Grenouille
Crevette	Poule

Les mots en -ETTE-

Bicyclette	Vinaigrette
Brouette	Salopette
Allumette	Trottinette
Pirouette	Vedette
Mitraillette	Toilettes

Les mots en -IQUE-

Athlétique	Gothique
Tic	Antique
Plastique	Informatique
Brique	Chimique
Physique	Chic
Domestique	Clinique
Psychiatrique	Magique
Féérique	Antactique
Pacifique	Amérique
Mécanique	Electrique
Technologique	Electronique

Les mots en -O-

Moto	Bureau
Vélo	Chapeau
Pruneau	Défaut
Abricot	Marteau
Sirop	Radio
Allo	Artichaut
Tricot	animaux

ANNEXE 10

Ecrire à la manière de ...

Ce qui est comique

Savez-vous ce qui est comique ?

Une oie qui joue de la musique

Un pou qui parle du Mexique

Un bœuf retournant l'as de pique

Un clown qui n'est pas dans un cirque

Un âne chantant un cantique

Un loir champion olympique

Mais ce qui est le plus comique

C'est d'entendre un petit moustique

Répéter son arithmétique.

Maurice Carême

Ton travail :

A l'aide de ta fiche vocabulaire, complète ce texte pour écrire ton poème.

Ce qui est chouette

Savez-vous ce qui est chouette ?

Une oie qui -----

Un pou qui -----

Un bœuf -----

Un clown qui -----

Un âne -----

Un loir -----

Mais ce qui est le plus chouette

C'est -----

Jean-Marc

ANNEXE 11

Savez-vous ce qui est comique ?

Une grenouille qui a un physique féérique

Un corbeau qui vit en Amérique

Une vipère qui fait de l'informatique dans le pacifique

Un chien qui vit dans un hôpital psychiatrique

Un requin qui s'habille en gothique

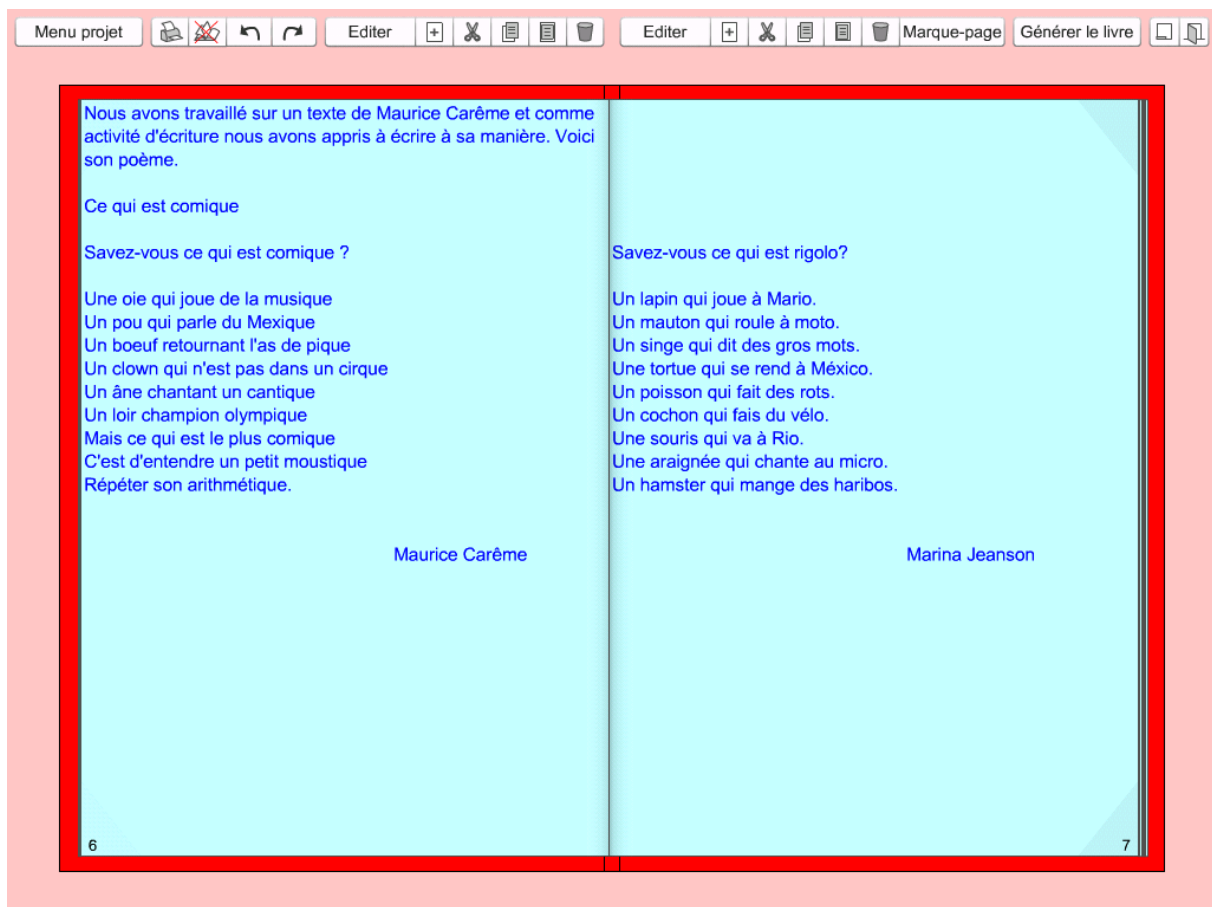
Une méduse qui est domestique

Un lion qui fait de l'anesthésique

Un guépard qui est dynamique

Un chat qui est amnésique

Esteban



ANNEXE 12

Sortie scolaire

« A la découverte de la ville de Boulogne »

Lundi 10 mars 2014.

Rendez-vous au square Mariette Pacha.

1 – Quelle est l'identité du personnage que l'on aperçoit sur ce monument ?

2 – Pourquoi est-il célèbre ?

3 – Où et quand est-il né ?

4 – A quel âge est-il mort ?

5 – De quand date ce monument ?

6 – Décris le socle de cette statue.

7 – Regarde maintenant à droite de la statue. Quel est le monument que tu vois ?

8 – A quoi servait cette barque ?

9 – Aide-toi de ton plan ou demande des renseignements aux passants pour trouver l'hôtel de ville de Boulogne sur mer (mairie). Indique l'itinéraire que tu as suivi (nom des rues) pour te rendre à ce monument.

10 – Sur la façade, tu trouveras la date de construction de ce monument. De quand date-t-il ?

ANNEXE 12 bis

Sortie scolaire

« *Nettoyons nos plages* »

Lundi 10 mars 2014.

Date	
Heure de départ	
Heure d'arrivée	
Durée du voyage	
Moyen de transport	

Participants	
Elèves	
Accompagnateurs	

Ville	
Distance entre la ville et le lycée	
Lieu de rendez-vous	

Objectifs de la sortie	
------------------------	--

Déroulement de la journée	
Matin	
Après-midi	

Tes questions

--

BILAN

Ce que tu as appris	
Ce qui t'a plu	
Ce qui t'a déplu	

5 mots pour décrire ta journée

--

