



HAL
open science

1, 2, 3, boîte magique ouvre-toi!

Virginie Viste-Telhi

► **To cite this version:**

| Virginie Viste-Telhi. 1, 2, 3, boîte magique ouvre-toi! . Education. 2014. dumas-01507737

HAL Id: dumas-01507737

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01507737>

Submitted on 13 Apr 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.



MEMOIRE - CAPA-SH

ANNEE 2013/2014

1, 2, 3, boîte magique ouvre-toi !

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Duhalde Isabelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Viste-Telhi Virginie

OPTION : D



Sommaire

Introduction	p. 1
I. Analyse des Besoins Educatifs Particuliers des élèves	p. 3
a) Le cadre général	p. 3
b) L'évaluation diagnostique	p. 4
c) Le groupe support	p. 5
II. Le projet kamishibai	p. 8
a) Une démarche de projet socialisant et mobilisant	p. 8
b) Une activité d'expression restauratrice de l'estime de soi	p. 10
c) Les étapes du dispositif	p. 12
➤ Les objectifs didactiques.....	p. 13
➤ Les objectifs pédagogiques	p. 13
III. Mise en place du dispositif	p. 15
a) Le travail sur le champ lexical de la peur	p. 15
b) La découverte d'un nouvel outil de communication	p. 16
c) Des illustrations pour répondre aux BEP des élèves	p. 17
d) La phase écrite du projet	p. 18
➤ La dictée à l'adulte.....	p. 20
➤ L'écriture autonome.....	p. 22
➤ Bilan du premier jet et premiers éléments de réponse.....	p. 22
➤ Le second jet	p. 24
➤ Bilan du second jet	p. 25
e) La phase orale du projet	p. 26
Conclusion	p. 30

Bibliographie

Annexes

Introduction

J'ai débuté ma carrière professionnelle dans l'enseignement en 2008. A cette date, j'ai été affectée à un poste de brigade. Pendant un an, j'ai été amenée à expérimenter mes capacités d'organisation, de communication, de coopération et mon adaptabilité aux lieux, aux équipes éducatives, aux projets, aux niveaux scolaires, aux élèves, aux parents d'élèves. Mais c'est également grâce à cette affectation que j'ai rencontré le secteur spécialisé lors d'un remplacement CAPA-SH. C'est ainsi qu'à la fin de cette première année de titularisation, mon choix s'est porté vers un poste spécialisé en CLIS qui, en application de la loi sur la scolarisation des élèves handicapés du 11 février 2005 et de la circulaire du 17 juillet 2009, est incluse dans un groupe scolaire.

Le groupe scolaire Jean-Baptiste Carpeaux se trouve à Anzin. Les résultats aux évaluations nationales témoignent des difficultés économiques, sociales et culturelles rencontrées par le public scolarisé dans ce groupe scolaire. C'est dans ce contexte, aux regards des constats établis par l'équipe pédagogique et de la prise en compte de ces résultats, que le projet d'école s'articule autour de 3 axes pour les 3 années à venir :

- La maîtrise de la langue (améliorer le langage de situation).
- Les mathématiques (amener l'élève à adopter un comportement de chercheur).
- La citoyenneté (devenir un citoyen autonome et responsable).

La CLIS s'inscrit dans le cadre collectif du projet d'école, tout en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves.

Il s'agit d'une CLIS de type 1 « *destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales* »¹. Celle-ci est composée de 13 élèves.

Ce qui interpelle sur ce type de poste, c'est l'hétérogénéité des situations. Ma classe n'échappe pas à ce constat : hétérogénéité des besoins, des parcours scolaires, des histoires personnelles, des âges, des niveaux socio-culturels... Pourtant, au-delà de toutes ces différences observées et de la diversité des niveaux de compétences évaluées, un point converge: il s'agit des difficultés concernant le langage.

J'entends ici le langage au sens large : oral et écrit.

¹ Extrait de la loi sur la scolarisation des élèves handicapés 2005-102 du 11 février 2005 et de la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009.

Bien que disposant de potentialités dans ce domaine, mes élèves n'ont pas développé de compétences langagières suffisantes pour s'exprimer, communiquer, raconter. Leurs productions orales et écrites sont lexicalement pauvres ; l'usage des marques grammaticales reste approximatif ; l'organisation chronologique et logique de leurs discours est difficile. Il s'agira alors pour moi de mettre en place un projet collectif répondant aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves, permettant de travailler à la fois la structure orale et écrite de la langue dans le but d'améliorer leurs compétences langagières. J'ai donc cherché un outil adapté à leurs besoins, qui me permettrait de développer ces compétences, tout en leur donnant l'envie de produire, de communiquer, de coopérer au sein d'un projet fédérateur pour le groupe-classe, qui ferait sens pour eux.

C'est alors que j'ai découvert le kamishibai. D'origine japonaise, il signifie littéralement «**jeu théâtral en papier**» («*kami*» : papier ; «*shibai*» : théâtre).

Il s'agit d'une technique narrative, un art de conter où le narrateur fait défiler des planches d'illustrations au fur et à mesure de la lecture de l'histoire dans un castelet en bois, appelé «*butai*».

Aussi, je tenterai de répondre à la problématique suivante : **En quoi un projet d'écriture de kamishibai peut-il permettre à des élèves présentant des troubles de fonctions cognitives de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers en développant des stratégies efficaces dans le domaine de la structuration de l'oral et de l'écrit ?**

Pour cela, je formulerai les hypothèses de travail suivantes :

- Le recours aux illustrations du kamishibai constitue un support d'écriture privilégié de structuration de la pensée et s'inscrit comme cadre porteur à la production d'écrit.
- Utiliser le kamishibai comme support de langage permet aux élèves de s'engager dans un projet d'écriture et de développer une cohésion de groupe en vue d'une réalisation finale, palpable et destinée à un public réel.

Pour vérifier mes hypothèses, j'analyserai **dans une première partie** les besoins éducatifs particuliers des élèves sujets de mon mémoire. **Dans un deuxième temps**, j'explicitai le choix de mon projet construit en réponse à ces besoins. Puis **dans un troisième temps**, je tenterai d'analyser le projet et d'explicitier sa mise en œuvre dans ma classe, je montrerai de quelles façons il a pu répondre aux besoins éducatifs de mes élèves.

I. Analyse des besoins éducatifs particuliers des élèves.

a) Le cadre général

Le groupe scolaire Jean-Baptiste Carpeaux se situe dans le quartier Carpeaux à Anzin. L'école est placée en Réseau Réussite Scolaire et est composée de 9 classes : 1 TPS/PS ; 1 MS/GS ; 1 GS ; 1 CP ; 1 CE1 ; 1 CE1/CE2 ; 1 CE2/CM1 ; 1 CM2 et 1 CLIS. Le contexte social et économique du quartier est assez difficile. Celui-ci se trouve excentré du centre de la ville et éloigné des principaux centres culturels : théâtre, musée, médiathèque. Cependant de nombreux efforts ont été menés par la municipalité en faveur d'une rénovation urbaine et depuis 2009, le quartier se trouve en pleine restructuration : rénovation de certaines habitations, démolition du foyer social des Ormes qui accueillait des adultes en situation difficile ; démolition de logements collectifs au profit de constructions individuelles ; aménagement des espaces verts ; construction d'un équipement public à l'entrée du quartier.

La CLIS est de type 1. Elle accueille 13 élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, âgés de 8 à 11 ans : 9 garçons et 4 filles. Parmi ces élèves, 6 élèves sont sortants, 2 élèves sont en attente suite à des notifications IME et ITEP. 7 élèves ont des prises en charge extérieures sur le temps scolaire (CMPP, CMP, orthophoniste...). 2 élèves font l'objet d'un SESSAD-TEP. Une Auxiliaire de vie scolaire a été affectée cette année sur le poste. Sa mission consiste « à l'encadrement et à l'animation de toute action éducative conçue dans le cadre du projet d'école pour l'aide aux dispositifs collectifs d'inclusion des élèves handicapés »²

La CLIS se situe au second étage de l'école, au même niveau que la classe de CM2 et que la classe de CE1/CE2. Les élèves de la CLIS partagent la cour de récréation avec les élèves de cycle 3. Ils sont assez bien accueillis lors des différentes sorties et activités de l'école : le groupe classe partage des temps de scolarisation avec la classe de CM2, notamment en EPS; Il est également concerné par le projet « orchestre » pour lequel les élèves de la CLIS bénéficient des interventions des professeurs du conservatoire avec les CM1 et les CM2. 6 élèves d'âge scolaire correspondant sont partis en classe de neige avec la classe de CM2. Par ailleurs, 6 autres élèves sont inclus en cycle 3 pour des matières telles que les maths, l'histoire ou la géographie. Cependant, même si cette acceptation est de fait dans les classes, elle en reste moins évidente dans la cour de récréation où l'étiquette « CLIS » reste très présente et où l'on

² Circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003.

peut observer une forme de clivage entre d'un côté les élèves relevant de l'ordinaire (CE2/CM1/CM2) et de l'autre les élèves de la CLIS.

b) **L'évaluation diagnostique**

J'ai essayé de cibler un groupe d'élèves de niveaux hétérogènes qui sera le support de mon mémoire.

Pour déterminer leurs obstacles, conformément à la circulaire du 17 juillet 2009, j'ai effectué une évaluation diagnostique des compétences et des connaissances de chacun de mes élèves. Ainsi, j'ai évalué mes élèves à partir des évaluations nationales CE1 de mai 2012, du TLCP et des évaluations de niveau fin de grande section mises à ma disposition par la collègue de CP.

Comme le recommande Bruno Egron³, j'ai mené des observations dans ma pratique quotidienne de classe, que j'ai croisées avec celles de mes partenaires (parents, psychologue scolaire, enseignante référente, enseignante spécialisée du SESSAD-TEP, membres de l'équipe éducative). J'ai alors pu constituer une grille d'analyse des obstacles pour chacun d'entre eux.

Comme le souligne Hervé Benoît⁴, l'identification des obstacles rencontrés par les élèves permet de dégager des besoins éducatifs, définis dans les projets individualisés, et de déterminer des objectifs d'apprentissages en lien avec ces BEP. Ces besoins éducatifs ne sont pas uniquement liés à la situation d'enseignement, ils résultent le plus souvent de l'interaction entre la situation familiale, sociale, éducative de l'élève et les apprentissages.

Elizabeth Zucman⁵ revient également sur le caractère multifactoriel du BEP. Elle définit le BEP comme le besoin d'une aide durable ou transitoire pour apprendre, permettant la mise en place de PPS, l'accès aux aides différenciées, aux adaptations et aux compensations.

Le BEP reposant sur la découverte et la compréhension de chaque élève en situation d'apprentissage scolaire, mon choix s'est porté sur 4 élèves relevant de besoins particuliers dans le domaine de la structuration orale et écrite. Il s'agit de Théoffen, Brian, Mandy et Kamel.

³ Egron Bruno (sous la direction de), Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, Sceren, 2011.

⁴ Benoît Hervé, *Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, INS HEA, n°57, 1^{er} trimestre 2012.

⁵ Zucman Elizabeth, *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*, Conférence de consensus, IUFM Créteil, 2008.

c) Le groupe support

Théoffen est né en novembre 2002. Il est arrivé en CLIS en 2011 et sera orienté en SEGPA pour la rentrée scolaire 2014.

Théoffen est un élève moteur dans la classe. Il occupe une position de « meneur ». Il est perçu par les uns et les autres comme le bon élève, le bon camarade. Il aime prendre la parole et participe volontiers à l'oral. Malgré cette image qu'il peut renvoyer, c'est un enfant qui a été longtemps en souffrance, scolarisé un temps à l'hôpital de jour de Denain, qui lutte toujours contre un grand manque de confiance en lui. On peut l'observer par ses mains moites, tremblantes quand il est en activité. Il a des difficultés à accepter l'erreur. C'est un élève qui, au début de sa scolarisation en CLIS cherchait beaucoup ses mots et qui ne terminait pas ses phrases à cause d'un bégaiement occasionnel. Durant sa scolarité, Théoffen a acquis un certain nombre de compétences : il est capable de décoder tous les mots d'une phrase et ainsi déchiffrer aisément un texte court qu'il comprend globalement. Il est capable d'écrire des textes courts mais ils manquent de cohérence. Ses productions sont lexicalement pauvres.

- **Les capacités d'imagination de Théoffen sont limitées. Il a besoin de support d'écriture pour faciliter son entrée dans la tâche.**
- **Ses productions écrites ne sont pas organisées et manquent de cohérence. Il n'utilise pas de marqueurs temporels et n'établit pas de relations de causalité. Il a besoin de faire des liens pour organiser sa pensée et produire un récit cohérent (inférences, connecteurs, marques temporelles...).**

Brian est né en mars 2002. En CLIS depuis 2012, il bénéficie d'une prise en charge du SESSAD-TEP. C'est un enfant en grande souffrance émotionnelle. J'ai pu le constater lors de mes entretiens avec l'éducatrice et avec l'enseignante spécialisée qui interviennent auprès de lui mais également lors de mes échanges avec Brian. C'est un élève qui a de grandes questions existentielles. Il s'est souvent mis en danger et a subi de grandes carences éducatives puisque non scolarisé ou occasionnellement jusqu'à l'âge de 8 ans. Il est de ceux que Boimare⁶ caractérise d'une défaillance éducative précoce, soumis dès les premières années de sa vie à « *un cadre de vie insécurisant, marqué par la dispersion et la désorganisation* » : absence de règles, de rythmes de vie, de repères. De plus, Brian manque de reconnaissance au

⁶ Boimare Serge, L'enfant et la peur d'apprendre, Dunod, 1999.

sein de sa famille, qu'il a beaucoup de mal à reconstituer du fait de ses recompositions. Il ne trouve pas sa place. Il est au centre d'un conflit familial, tiraillé entre son père et sa mère. C'est un élève marqué par une faible estime de soi. Il se considère comme quelqu'un de « bête », incapable d'apprendre quoique ce soit, à la recherche d'une valeur identitaire. Pourtant Brian a fait de nombreux efforts. Il est parvenu à se positionner dans la classe comme un élève adoptant une posture d'apprenant, intéressé et intéressant. Il est capable de lire des textes courts et d'en comprendre le sens global bien que sa lecture soit saccadée. Cependant, du fait de sa faible estime de lui-même et du fait du regard parental porté sur lui, Brian manque de persévérance et assimile ses erreurs à la fatalité. Il s'adonne à une forme de « *résignation apprise* »⁷ engendrant des déficits de type motivationnel, cognitif et émotionnel. Comme l'a constaté Seligman, le premier se traduit par de la passivité, le second par la difficulté d'apprendre que certaines réponses de l'individu conduisent à des résultats, et le dernier par des états émotionnels négatifs. Il manque d'attention, de concentration et se disperse assez vite tant à l'oral que dans ses activités dans la classe.

- **Brian dispose d'une faible estime de soi. Il a besoin d'un regard positif porté sur lui et d'être rassuré sur ses compétences pour entrer dans la tâche.**
- **Il est difficile pour lui de porter son attention sur une tâche et d'y rester concentré, notamment en production écrite. Il adopte une attitude passive face aux apprentissages. Brian a besoin de donner du sens aux apprentissages pour s'investir et mener sa tâche jusqu'au bout.**
- **Brian a des difficultés à exprimer son ressenti. Il s'isole facilement pour exprimer son insatisfaction. Il a besoin d'un outil d'expression pour verbaliser ses émotions.**

Mandy est née en juin 2003. En CLIS depuis septembre 2012, elle devrait y poursuivre sa scolarité jusqu'en 2015. C'est une enfant timide qui a eu peine à intégrer le groupe-classe du fait de son inhibition. C'est grâce à une action de tutorat entre elle et une autre élève de la classe que cette intégration s'est progressivement réalisée. Mandy a des difficultés à prendre la parole en classe et à répondre à une simple question. Emmanuelle Auriac-Perronet⁸ la qualifierait de « *petit-parleur* ». Pourtant, elle récite volontiers ses poésies au tableau. Elle a des

⁷ Travaux de Seligman, 1976.

⁸ Auriac-Peyronnet Emmanuelle (sous la direction de), Je parle, tu parles, nous apprenons. *Coopération et argumentation au service des apprentissages*, de Boeck Université, Bruxelles, 2003.

difficultés pour construire des phrases, elle cherche ses mots et manque de lexique. C'est une élève qui a beaucoup progressé en lecture, puisqu'elle est désormais capable de déchiffrer un texte court. Elle produit également des phrases courtes. Mais celles-ci sont souvent incohérentes ou dénuées de sens car mal organisées. C'est une élève « brouillon », qui peine à s'organiser matériellement et mentalement.

- **Mandy dispose d'un stock lexical étroit. Elle a besoin de se construire des représentations mentales pour enrichir ses productions orales et écrites.**
- **Mandy manque d'organisation mentale. Elle a besoin de faire des liens pour structurer ses productions écrites et orales.**
- **Mandy est une élève inhibée, qui s'exprime très peu. Elle semble avoir des difficultés à trouver sa place au sein de la classe. Elle a besoin de se sentir en confiance pour s'affirmer et s'exprimer au sein du groupe-classe et prendre davantage confiance en elle. Elle a aussi besoin d'un outil de communication pour libérer sa parole.**

Kamel est né en octobre 2005. Depuis l'année scolaire 2012/2013 en CLIS, il est détenteur d'une notification IME dans l'attente d'une place. Ses parents sont d'origine Marocaine et la langue de référence à la maison n'est pas le Français mais l'Arabe. La maman ne sait d'ailleurs pas parler Français. Lorsqu'il est arrivé en CLIS, Kamel ne parlait pas. Il avait des difficultés à répéter une simple phrase ou à nommer les choses. Son répertoire lexical était très limité. Depuis Kamel a bien progressé. C'est un élève qui parle, qui participe aux activités orales en produisant lui-même ses phrases, même si ces dernières ne sont pas toujours syntaxiquement correctes (Exemple : « i pas pleut madame »/ « il ne pleut pas »). Son répertoire lexical s'est étendu mais reste néanmoins limité. Kamel ne produit pas de texte écrit de manière autonome mais passe par la dictée à l'adulte. Ses phrases manquent de cohérence et ne sont pas toujours correctes. Le lexique est assez limité. Kamel semble encore infantilisé à la maison et cela s'en ressent dans ses apprentissages. Il se positionne comme le « bébé » de la classe, le plus petit. Il monopolise l'attention de l'AVS. C'est un élève fatigable qui adopte souvent une attitude passive face aux apprentissages.

- **Kamel dispose d'un stock lexical très limité. Il a besoin de se construire des représentations mentales pour produire un récit en situation de dictée à l'adulte.**

- **Kamel manifeste peu de motivation pour les apprentissages auxquels il ne semble pas donner de sens. Il a besoin d'une pédagogie de projet avec une finalité palpable pour s'investir dans les apprentissages.**
- **Kamel manque d'autonomie. Il a besoin de se construire une expérience de l'écrit pour développer des attitudes favorisant les apprentissages notamment dans le domaine de la lecture-écriture.**

II. Le projet « kamishibai ».

a) Une démarche de projet mobilisant et socialisant

Le projet consiste à créer collectivement la structure narrative d'un kamishibai en prenant appui sur les illustrations et à le présenter devant un public scolaire.

Selon Philippe Perrenoud⁹, une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout.
- s'oriente vers une production concrète.
- suppose un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet : planifier, coordonner.
- favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Comme le suggère Philippe Meirieu¹⁰, j'ai proposé à mes élèves un projet d'écriture répondant à leurs besoins éducatifs particuliers afin de « *concevoir des situations motivantes qui permettent de rencontrer les obstacles grâce auxquels on devra apprendre* » et ainsi les mobiliser. Pour Freinet, il faut faire entrer les élèves dans des tâches qui ont du sens, car le vrai travail est une motivation et s'il a du sens, il donne aux élèves l'envie de s'investir davantage.

⁹ Perrenoud Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* Université de Genève, 1999.

¹⁰ Meirieu Philippe, *Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre?* PEMF, 2001.

Il est du rôle de l'enseignant de faire naître le désir chez l'élève en créant des situations qui le pousse à se questionner puisque pour Freinet « *Enseigner est l'art de faire émerger les questions et d'accompagner les élèves dans la recherche des réponses* ». Les connaissances scolaires prennent sens car elles sont intégrées dans un projet global. Les élèves n'écrivent pas uniquement pour le maître, mais pour des destinataires extérieurs à la classe.

En optant pour un projet d'écriture de kamishibai, mes élèves devront créer une histoire destinée à être lue devant un public scolaire. Placé dans cette situation, le projet d'écriture ne peut qu'avoir du sens. Les élèves pourront ainsi franchir l'obstacle d'engagement et de persévérance dans la tâche. En mettant en place une pédagogie de projet, je réponds ainsi au besoin de Brian et de Kamel (besoin de donner du sens aux apprentissages pour s'investir et mener sa tâche jusqu'au bout).

Mon objectif principal est :

« Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées »¹¹.

Ce projet d'écriture fait partie intégrante d'un projet de classe intitulé « Emotions » dont l'objectif est de réaliser un musée de classe des émotions (Annexe I). Ce projet s'inscrit dans le cadre du projet d'école en favorisant des situations de langage d'évocation. Les élèves seront amenés à réaliser des collections de mots ; à identifier, nommer et étudier le champ lexical des émotions et donc à étendre leur répertoire lexical. Ils seront amenés à rencontrer et à commenter des œuvres littéraires, artistiques ; à partager leurs émotions ; à traduire des émotions par l'intermédiaire des mots, du dessin, du corps. Pour cela, ils devront mobiliser les compétences suivantes :

- S'engager dans l'action.
- Exprimer son ressenti.
- Mettre en œuvre ses capacités d'abstraction.
- Se doter d'outils de communication.
- Faire des liens.
- Structurer un texte.

Il s'agit donc pour moi à partir de ce projet, de proposer un dispositif qui puisse aider chaque élève à répondre à ses besoins tout en développant des compétences langagières : des compé-

¹¹ Extrait du palier 1 du socle commun de connaissances et de compétences.

tences de scripteur, de lecteur voire même d'orateur. J'ai donc opté pour un projet d'écriture de kamishibai.

A mon sens, le kamishibai constitue un support adapté aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves, un outil privilégié de communication pouvant améliorer leurs compétences langagières. En effet, construire et mettre en scène un kamishibai suppose de savoir mettre en relation le texte écrit, l'image, la diction et ainsi de croiser les langages : le dire, lire, écrire.

Michel Huber¹² insiste par ailleurs sur la dimension socialisante du projet. Le pédagogue explique : « *La pédagogie du projet-élève peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve un sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits socio-cognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours* ». Ainsi, le projet mobilise car il a une visée sociale.

b) Une activité d'expression restauratrice de l'estime de soi

Selon Annie Langlois, « *L'être humain a ceci de particulier qu'il construit sa propre valeur à partir de la valeur que l'autre lui accorde* »¹³.

Elle définit les activités d'expression comme toutes les activités où l'enfant se donne à voir. Ce donné à voir, ce peut être l'enfant lui-même mais, ce peut-être aussi ce qu'il a produit. Ainsi, les activités d'expression sont restauratrices de l'estime de soi et du désir d'apprendre chez les élèves car elles leur offrent la possibilité de s'exprimer et d'être entendu. Elles placent l'élève dans un acte de communication qui suppose un émetteur et un récepteur. En se donnant à voir, ou en donnant à voir ce qu'il a produit, ce dernier pourra alors recevoir des marques de reconnaissances sociales positives et ainsi se construire.

Avec ce projet d'écriture, je souhaite restaurer chez mes élèves le désir d'apprendre en les initiant à une pratique culturelle différente, les amenant à se produire devant un public sco-

¹² Huber Michel, Apprendre en projets, Lyon, Chronique sociale, 1999.

¹³ Langlois Annie, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La Nouvelle revue de l' AIS, n°18, 2002.

laire. Le kamishibai constitue en effet un outil d'expression, en ce sens où il permet aux élèves de partager leurs émotions, d'exprimer leur ressenti, de communiquer avec autrui. Dans le cadre de ce projet, mes élèves devront produire mais également se produire. Le kamishibai devient alors un support pédagogique privilégié répondant au besoin d'enfants comme Brian qui ne se sont pas constitués comme ayant de la valeur pour l'autre ; ou d'enfants tel que Mandy qui éprouvent des difficultés à entrer en communication avec les autres.

➤ Qu'est-ce que le kamishibai ?

Il désigne une série de planches en papier qui racontent une histoire, chaque planche représentant un épisode du récit. Au recto : une illustration, visible du public ; Au verso : un texte et la reproduction en miniature de l'image vue par le public. Le kamishibai est un genre narratif Japonais. Le conteur raconte des histoires en faisant défiler des illustrations devant les spectateurs dans une sorte de petit théâtre ambulant.

Edith Montelle¹⁴ retrace les origines du kamishibai, qui remonteraient au XIIe siècle. Les moines (Bonzes) parcouraient alors le pays pour convertir les paysans Japonais illettrés au bouddhisme. Pour cela, ils utilisaient des illustrations peintes sur des rouleaux de toile ou sur des planches en carton glissées dans un cadre en bois qu'ils portaient sur le dos. A la fin du XIXème siècle, des colporteurs auraient contribué à sa diffusion : en faisant défiler des images, ils s'improvisaient conteur à des vues purement commerciales. Le premier kamishibai pour enfant fut créé dans les années 1920 et s'intitulait *La chauve-souris d'or*. Durant la deuxième guerre mondiale et dans les années qui suivirent, le kamishibai devint une distraction de masse. D'ailleurs, dans les années 1950, le kamishibai était si populaire que la télévision fut d'abord nommée « kamishibai électrique ». Avec l'enrichissement du Japon et le développement des postes de télévision dans les foyers, cette technique de narration disparut. Dans les années 1970, l'Instruction Publique Japonaise s'intéressa à l'aspect pédagogique de cette technique pour l'apprentissage de la lecture. Depuis, le kamishibai s'est fait connaître un peu partout dans le monde en tant qu'outil pluridisciplinaire qui offre la possibilité de travailler l'écoute, le visuel, l'imaginaire, la lecture à voix haute.

Le kamishibai se présente comme une sorte de grand livre d'images à manipuler latéralement et successivement dans une armature en bois qui fait office de fenêtre (**le butai**). Comme le

¹⁴ Montelle Edith, *La boîte magique, Le théâtre d'images ou kamishibai*, Callicéphale éditions, Strasbourg, 2007.

suggère Edith Montelle, ce dernier sépare d'une manière nette le monde réel et celui de la fiction. L'histoire contée est contenue dans une série de planches illustrées (**kamishibai**) dont chacune représente une séquence. La première image apparaît au centre du théâtre tandis que le texte, imprimé en décalage, se trouve au verso de la planche précédente. L'auteur revient sur le caractère complémentaire du texte et de l'image qui s'accompagnent et se soutiennent mutuellement pour soutenir l'attention des auditeurs sur l'illustration. Le récitant (**Gaïto Kamishibaiya**) fait défiler les planches qui s'intègrent les unes aux autres constituant ainsi une trame narrative logique et cohérente.

Certes, le kamishibai ne cible pas un public particulier mais le conteur a la possibilité de s'adapter à son auditoire, en l'occurrence ici des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, et d'apporter sa touche personnelle en y intégrant des explications supplémentaires, de la musique, des onomatopées et donc de mettre en avant ses compétences verbales et gestuelles afin de stimuler l'imaginaire du spectateur, d'éveiller ses émotions, de capter son attention. Les illustrations permettent de sensibiliser le public à une culture artistique et d'accrocher l'œil du spectateur. Ces dernières sont de dimensions identiques. Les dessins sont dénués de texte et occupent toute la planche. Ils ne sont pas surchargés : à la manière de la calligraphie les traits sont appuyés, les couleurs sont vives, le fond est neutre ou uni, les personnages sont clairement identifiables et se distinguent du décor. Ainsi, les illustrations sont visibles et compréhensibles de tous. Elles n'apportent pas d'informations supplémentaires et permettent aux auditeurs de rester concentrés sur l'histoire. Les illustrations s'enchaînent les unes après les autres, favorisant une continuité d'images en images.

c) **Les étapes du dispositif**

Laurence Lentin¹⁵ définit le livre illustré comme étant un livre qui comporte des images et un texte en correspondance avec ces images. Le texte y raconte une histoire écrite par un auteur, « à laquelle l'enfant ne peut avoir accès qu'en lisant le texte ou s'il ne sait lire, en écoutant l'adulte-lecteur ». En ce sens, le kamishibai se rapproche du livre illustré. Elle dégage ainsi 6 objectifs que je retiendrais concernant son utilisation:

1. Apprendre à l'enfant à avoir du plaisir avec le livre.
2. Apprendre à parler.

¹⁵ Lentin Laurence, Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit, ESF éditeur, 2009.

3. Apprendre ce qu'est un livre et son texte.
4. Apprendre à établir un rapport fixe entre le texte et l'image.
5. Prendre conscience que la succession des pages renvoie à un enchaînement et donc à une cohérence qui étaye un contenu.
6. Apprendre à raisonner à partir de ce que propose le texte, en relation avec l'illustration.

De plus, d'autres objectifs, déterminés à partir des besoins éducatifs particuliers de chacun, entrent en jeu dans ce projet afin que les élèves puissent « *s'approprier l'histoire qui leur sera proposée, l'intégrer dans leur fonctionnement mental et la parler eux-mêmes en fonction de leurs possibilités langagières* »¹⁶.

- **Les objectifs didactiques** reposent sur l'engagement des élèves dans une pratique collective en vue d'une réalisation finale commune et visent la communication et la coopération entre les élèves.

Ils peuvent ainsi répondre aux besoins de Brian, Kamel et Mandy en les replaçant dans une dynamique de groupe, restauratrice d'estime de soi et de désir d'apprendre, donnant un sens à leurs apprentissages ; aux besoins de Kamel, Mandy et Théoffen en développant des situations d'échanges, de communication et contribuant à l'enrichissement de leur répertoire lexical.

- **Les objectifs pédagogiques** se basent sur la représentation progressive du récit comme une suite cohérente d'événements ; Il s'agira à cette occasion d'amener les élèves à comprendre la notion de personnage, à commencer à s'interroger sur leurs sentiments et émotions ; à s'exprimer sur leur propre ressenti de lecteur.

Ils peuvent ainsi répondre aux besoins de Théoffen en l'aidant à faire des associations d'idées, des liens fictifs et à développer ses capacités d'imagination ; et aux besoins de Mandy en l'aidant à organiser sa pensée grâce à la succession logique des illustrations et des événements qui y sont relatés.

Il s'agit alors pour moi de mettre en place les outils d'aide nécessaires permettant une différenciation propre aux besoins spécifiques de chacun de mes élèves.

Le dispositif est marqué par 5 grandes étapes:

¹⁶Ibid.

- La première consiste à découvrir le kamishibaï et à s'en imprégner : présentation du projet à partir de l'album d'Allen Say¹⁷, et familiarisation avec ce genre littéraire en lecture offerte.
- La seconde relève de l'analyse du schéma narratif : à partir de l'étude de kamishibaïs, les élèves seront amenés à en identifier la trame narrative en se constituant une grille d'analyse des différentes situations auxquelles les personnages seront confrontés.
- La troisième étape repose sur la création d'une structure narrative logique et cohérente : les élèves seront répartis en groupe et devront reconstituer le fil de l'histoire à partir des illustrations. Puis, il s'agira d'écrire le texte correspondant aux différentes séquences identifiées.

Pour cela, 3 groupes seront constitués afin de répondre aux BEP des élèves :

- Groupe 1 et Groupe 2 : situation d'écriture autonome (Théoffen ; Brian et Mandy).

Les élèves du groupe 1 sont des élèves producteurs de texte manifestant des difficultés de cohérence textuelle. Les élèves du groupe 2 sont des élèves producteurs de texte manifestant des difficultés d'attention et de concentration.

- Groupe 3 : situation de dictée à l'adulte (Kamel).

Les élèves du groupe 3 sont des élèves qui sont non lecteurs qui manifestent le besoin d'acquérir une autonomie face à l'écrit.

- La quatrième étape consiste à s'entraîner à lire ou à dire le texte, en fonction des besoins de chacun. Pour cela les élèves seront enregistrés. Ils débattront des ajustements nécessaires (voix, bruitages, musique...) afin de faire de leur production un spectacle vivant, vecteur d'émotions, en vue d'une représentation devant un public d'élèves.
- La dernière étape concerne l'évaluation du projet. J'ai opté pour les exigences du palier 1 du socle commun de connaissances et de compétences¹⁸, que je déclinerai par groupes de besoins. Ainsi, à la fin du CE1 les élèves doivent être capables de :

- **« Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de communication ».**
- **« Concevoir et écrire de manière autonome un texte narratif ou explicatif de cinq à dix lignes. Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court :**

¹⁷ Say Allen, Le Bonhomme kamishibaï, Ecole des Loisirs, 2006.

¹⁸ Socle commun de connaissances et de compétences, Décret du 11 juillet 2006.

rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe ».

- « *Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée ».*

III. Mise en place du dispositif.

a) Le travail sur le champ lexical de la peur

Dans le cadre du projet de classe sur les émotions, les élèves ont été amenés à constituer « le mur de la peur » (Annexe II). En rencontrant à travers diverses lectures le champ lexical de la peur et en déterminant ses degrés de graduation, des élèves comme Kamel ou Mandy ont étendu leur stock lexical. Ce travail a contribué à renforcer chez eux des représentations mentales en associant des expressions faciales, des gestes, des attitudes, des variations de voix à cette émotion. Lors d'une séquence d'arts visuels, ils ont été amenés à rechercher dans les journaux des mots et des images faisant appel à leurs représentations de la peur et à mimer cette émotion. A partir de saynètes lues et jouées en classe, les élèves ont été invités à remplir le tableau des émotions suivant :

Emotion ressentie	Type d'émotion	Déclencheur	Ce que je ressens dans mon corps	Réaction	Comment gérer cette émotion ?
Peur	Emotion négative	-Un accident -Un voleur -Du feu -Du sang -Un crime -Un fantôme -Une bagarre -Mal faire mon travail -Etre insulté -Etre menacé	-Une boule au ventre -L'envie de vomir -Du stress -Les mains moites -Des frissons -Des tremblements -De la sueur	-Je panique. -Je cours. -Je me promène. -Je me sauve. -Je me cache. -Je crie. -Je me bats.	-Affronter/ Dépasser sa peur. -Se répéter la phrase « je n'ai pas peur ». -Ecouter une musique relaxante.

Ce travail selon Josette Jolibert¹⁹ est indispensable pour « *activer ou renforcer les stratégies et processus de compréhension et de production d'un texte, dans un contexte culturel défini* ». Ainsi, lors de la présentation des illustrations du kamishibai, les élèves ont identifié l'émotion ressentie par le personnage principal : la peur. Ils ont ensuite réactivé leurs connaissances en partant à la recherche de synonymes. Tous ces mots ont été consignés dans une « boîte à mots » (Annexe III). Cette boîte constitue un outil permettant à des élèves comme Mandy ou Kamel de réinvestir des mots étudiés précédemment.

Ce travail en amont m'a permis de m'assurer que tous ces mots relatifs au vocabulaire de la peur étaient bien compris des élèves, qu'ils étaient capables de les mettre en lien avec d'autres mots connus et de les utiliser de manière cohérente dans une production écrite.

b) **La découverte d'un nouvel outil de communication**

Lors d'une première séance, j'ai procédé à la lecture d'un kamishibai²⁰ (Annexe IV). Afin d'accentuer le côté théâtral, j'ai emmené mes élèves dans une salle extérieure à la salle de classe, dans laquelle j'avais disposé le butai fermé sur une table et à côté duquel reposait des claves. J'ai demandé aux élèves de prendre place, puis je les ai surpris en commençant par frapper les claves. Cette pratique héritée des kabukis²¹ est fréquente dans le théâtre Japonais. Je poursuis en ouvrant les volets du butai et en invoquant la formule suivante afin de capter l'attention de mes élèves : « *1, 2, 3 boîte magique, ouvre-toi !* ». S'ensuit une lecture théâtralisée du texte, en même temps que se succèdent les images. Je termine en refermant le butai : « *1, 2, 3 boîte magique, ferme-toi !* ».

Suite à cette lecture, mes élèves se trouvent assez fascinés par cette boîte étrange. Je les interroge sur le contenu de l'histoire qu'ils semblent avoir compris. Puis ils me posent un tas de questions à propos de l'objet : « *qu'est-ce que c'est ?* », « *qui l'a fabriqué ?* », « *comment on fait pour lire l'histoire ?* », « *comment on sait que c'est la bonne image qui passe ?* ». Je les laisse manipuler le butai et les illustrations du kamishibai afin de les confronter à leurs représentations initiales.

¹⁹ Jolibert Josette, Groupe de recherche Ecoquen, Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette éducation, 1999.

²⁰ Scouvert, Pourquoi m'apprendre la peur ? Callicéphale, 2009.

²¹ Forme du théâtre japonais traditionnel centré sur un jeu d'acteur spectaculaire et codifié.

De retour en classe, nous faisons le point sur ce que nous avons découvert et je leur apporte le vocabulaire nécessaire : butaï, kamishibaï, volet, frontispice, clapet. Une fiche récapitulative est collée dans le cahier de littérature.

Je propose ensuite à mes élèves de leur lire un album d'Allen Say²², afin de contextualiser cette pratique culturelle. Nous situons le Japon sur le planisphère, puis nous expliquons qu'il s'agissait d'un art très répandu, utilisé par les commerçants ambulants pour attirer les enfants et leur vendre des bonbons.

J'expose enfin le projet aux élèves : « ***Nous allons écrire un kamishibaï, puis nous irons le présenter aux élèves des autres classes*** ». Face à cette annonce, les élèves semblent un peu perplexes. Peur et enthousiasme semblent s'entremêler : « *C'est trop dur, on y arrivera pas* », « *Trop bien, on pourra le lire aux élèves de CM2 ?* », « *On pourra inviter nos parents ?* », « *Comment on va faire ?* » (...)

Pour pallier ces inquiétudes, j'ai proposé à mes élèves de procéder par étape. Lors de séances décrochées, j'ai lu d'autres kamishibaïs. Les élèves me surprennent en reprenant la formule invoquée pour ouvrir le théâtre magique. Ces séances nous ont permis d'identifier des caractéristiques communes concernant l'écriture du kamishibaï. Nous avons ainsi commencé par déterminer que :

- Le kamishibaï suit une trame cohérente, logique et structurée. Le schéma narratif est rigoureux : une situation initiale, une situation finale, des événements successifs, une situation problématique.
- Le texte est court et peu détaillé. Il accompagne l'image.
- L'écriture est théâtrale : les personnages sont amenés à prendre la parole (discours direct).

c) **Des illustrations pour répondre aux BEP des élèves**

J'ai opté dans le cadre de mon projet pour une écriture de kamishibaï à partir d'illustrations déjà existantes afin de répondre aux BEP de mes élèves. Je fais ainsi l'hypothèse que :

²² Say Allen, Le Bonhomme kamishibaï, école des Loisirs, 2006.

- Pour Théoffen, les illustrations constituent un support visuel et lui permettent de surmonter sa difficulté à produire à cause d'un manque d'imagination et de représentations mentales. La succession logique des illustrations l'encourage à produire un écrit structuré et organisé.

- Les illustrations favorisent l'entrée dans la production écrite de Mandy en guidant sa production et répondant à son besoin de faire des liens pour structurer ses productions écrites et orales. Elles peuvent l'aider à ordonner ses idées, à les exprimer.

- En ce qui concerne Brian, le thème choisi fait ressurgir chez lui les peurs archaïques qu'évoquent Boimare²³ : la présence de bêtes géantes, le sentiment d'insécurité, l'épisode de l'éventration, l'affrontement et le dépassement de ses peurs sont autant d'éléments qui font appel à sa propre histoire. Le support d'écriture choisi fait ainsi l'objet d'une « *médiation culturelle* » lui permettant de s'appuyer sur ses préoccupations identitaires, favorisant sa mobilisation, contribuant à capter son attention et « *offrant une possibilité de représentation enfin compatible avec le travail de la pensée.* »

Selon Elizabeth Hoffman²⁴, en permettant de s'exprimer au travers de lui, le kamishibai constitue un objet de médiation favorisant la distanciation. Brian peut alors utiliser cet objet médiateur pour s'exprimer devant les autres. Ce travail de distanciation lui permet de se rallier au projet sans craindre le regard ou le jugement de l'autre, répondant ainsi à son besoin de réassurance pour s'investir dans la tâche.

- Enfin, les illustrations constituent pour Kamel un support de langage lui permettant de transférer des mots, des expressions, des sensations évoquées lors de séances précédentes en vocabulaire et participent donc à l'élargissement et à la consolidation de son stock lexical tout en lui permettant de donner du sens à ses apprentissages.

d) **La phase écrite du projet**

Cette phase s'est déroulée en plusieurs étapes :

- La première a consisté à observer et décrire les illustrations, support d'écriture du kamishibai.

²³ Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999.

²⁴ Hoffman Elizabeth, *Le kamishibai, objet de médiation, outil de remédiation*, formatrice IUFM, Sélestat, 2012.

Les élèves ont ainsi fait émerger leurs représentations mentales. Les illustrations sont nombreuses, il y en a 20. Lors de cette phase collective, les élèves ont identifié deux personnages dont un principal et une succession de bêtes plus effrayantes les unes que les autres. Ils ont identifié des lieux, des émotions. A la suite de cela, ils ont renseigné une partie de la fiche du schéma narratif en répondant aux questions suivantes : qui ? où ? quand ? quoi ? Ce schéma sera complété lors de la phase suivante.

- Lors de la seconde phase, j'ai demandé aux élèves de remettre dans l'ordre la succession des illustrations.

Au départ, je voulais laisser les élèves réfléchir en binôme, puis confronter leurs idées. Mais le nombre d'illustrations étant important, je craignais que certains élèves comme Kamel et Brian ne se découragent ou ne se retrouvent en surcharge cognitive.

J'ai donc opté pour une recherche collective, favorisant la coopération et provoquant un conflit socio-cognitif permettant aux élèves de faire avancer le débat. En effet, comme le suggère Josette Jolibert²⁵, « *le climat affectif de la classe avec ses tensions et ses conflits permet le développement de personnalités actives et solidaires* ». Elle explique que c'est en se confrontant, en interagissant, en dialoguant, en se soutenant que les élèves apprennent. De plus, la coopération permet d'améliorer la motivation intrinsèque. Ainsi, en participant au débat, en échangeant, en interagissant des élèves comme Kamel et Brian se sont investis dans la tâche. Mandy a donné son avis et a pu s'affirmer au sein du groupe-classe.

Les élèves ont commencé par trier les images. Ils ont vite remarqué que les mêmes motifs apparaissaient sur des illustrations différentes. Ils ont donc procédé par regroupements thématiques. Puis ils ont affiné leur recherche en repérant des indices de structuration temporelle. Ainsi, ils choisissent pour première illustration celle où la petite fille porte un manteau et entre dans la maison. Ils remarquent également que l'expression faciale de l'héroïne est différente sur deux illustrations. Enfin, au cours du débat, un élève repère la présence d'une horloge sur chaque illustration. Sur cette horloge, les aiguilles indiquent des heures différentes. Je lis alors les heures indiquées sur chacune des illustrations et les élèves ajustent leur proposition (Annexe V). Avant de passer à la phase suivante, nous avons complété la fiche du schéma narratif. A partir de leur classement, les élèves ont repéré :

-un thème : la peur.

²⁵ Jolibert Josette, Groupe de recherche Ecoen, Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette éducation, 1999.

- une situation initiale : « *La petite fille rentre de l'école. Elle a peur* ». (Illustrations 1 et 2).
- une situation finale : « *La petite fille joue avec des abeilles transformées en fléchettes. Elle a l'air heureuse* ». (Illustrations 19 et 20).
- une situation problématique : « *la petite fille doit affronter ses peurs et les dépasser pour sauver son papa* ».
- un élément déclencheur : la séquence du lapin. (Illustrations 15 à 18).
- une succession d'événements. (Illustrations 3 à 14).

Dégager le schéma narratif, c'est faire apparaître les moments clés de l'enchaînement des événements, étape indispensable à Théoffen, Mandy afin de leur permettre de faire du lien entre les différents événements et à concevoir leur récit de manière autonome.

- La troisième phase a concerné l'écriture du premier jet.

Les élèves ont complété leur « boîte à mots » en identifiant les bêtes apparaissant sur les illustrations du kamishibai : la souris, la plante carnivore, la mante-religieuse (d'abord identifié comme un phasme), l'araignée, le mille-pattes, le serpent, le lapin, les abeilles.

Le projet d'écriture permettant la différenciation pédagogique, les élèves ont été répartis en groupe, chacun disposant d'un étayage différent.

En optant pour ce dispositif, les élèves sont obligés d'imaginer un récit dans sa globalité. Cette répartition en groupe a été pensée pour répondre au besoin de cohérence de Théoffen, de motivation de Brian et de représentations mentales de Mandy et de Kamel. Théoffen sera ainsi amené à prendre conscience qu'un texte n'est pas une succession de phrases juxtaposées les unes à la suite des autres, que celles-ci doivent progresser et s'articuler de manière à obtenir une suite logique d'événements. Brian devra considérer qu'une production écrite est une entreprise longue et engageante puisque comme le souligne Evelyne Lenoble « *écrire c'est aussi laisser sa trace* »²⁶. Kamel et Mandy auront à réaliser que la langue est le vecteur de leurs représentations mentales.

➤ **La dictée à l'adulte**

²⁶ Lenoble Evelyne, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?* Enfances et psy, 2010, n°47.

Pour produire un écrit, Kamel et les élèves de son groupe ont fait l'objet d'une dictée à l'adulte. Cela répond à son besoin de se construire une expérience de l'écrit, lui permettant ainsi « *d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause* » et lui offrant « *la possibilité de réaliser des projets individuels ou collectifs* »²⁷.

Dégagés des problèmes matériels du graphisme, Kamel peut découvrir les contraintes propres de l'écrit et ses différences avec celles de l'oral. Ainsi, au moyen d'une interaction verbale dirigée cet élève a été amené à dicter des énoncés écrivables. Comme le souligne Jean-Marie Besse²⁸, avant l'enseignement même de la lecture, l'élève commence à se former des représentations de la langue écrite, de ses fonctionnements et de sa structure. La dictée à l'adulte consiste alors à montrer aux élèves comme Kamel la transformation de la langue orale en écrit et ainsi découvrir « *la nature langagière de l'écrit* ».

Pour Laurence Lentin²⁹, avant de lire et d'écrire, l'élève doit être capable de produire des formulations correctes, raconter de façon chronologique et organisée une fiction. Il s'appuie alors sur ses capacités mentales et verbales afin de produire des variantes énonciatives diversifiées (utilisation de substituts, connecteurs). A travers la dictée à l'adulte, l'apprenant est en contact avec l'acte de lire et d'écrire, faisant de cette activité un acte de communication ayant du sens. Le maître se place alors dans une position de « *médiateur-expert* »³⁰ transcrivant les énoncés produits par les élèves et mettant ses compétences à leurs services : intervention au niveau de la conformité avec la langue écrite et aide à l'enfant pour le vocabulaire (recours à la « boîte à mots »), les structures syntaxiques, les répétitions, la ponctuation.

Selon Mireille Brigaudiot, le maître procède ainsi à une démonstration de l'écrit. Cette démonstration n'est pas passive pour l'élève car elle lui permet de prendre conscience de la transcription de la langue orale au moyen de symboles codifiés et où l'écriture devient « *une conceptualisation de la lecture* »³¹. Ainsi, à chaque nouvelle proposition, je procède à une

²⁷ Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006.

²⁸ Besse Jean-Marie, *L'enfant et la construction de la langue écrite*, Revue Française de Pédagogie, n°90, 1990.

²⁹ Lentin Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*, ESF éditeur, 2009.

³⁰ Brigaudiot Mireille, *Première maîtrise de l'écrit*, Hachette, 2004.

³¹ Ibid.

relecture du texte dans sa globalité pour faire prendre conscience aux élèves du respect des contraintes de la langue écrite, de la cohérence textuelle et de la nécessité de faire du sens.

De cette façon, la dictée à l'adulte devient un outil d'autonomie favorisant les apprentissages dans le domaine de la lecture-écriture.

➤ **L'écriture autonome**

Les autres élèves étaient répartis en 2 groupes d'écriture autonome.

Ils ont été amenés à produire ensemble un travail écrit et ont été sollicités pour parvenir à un consensus de réponse.

Dans chaque groupe un scripteur a été désigné. Il a été laissé aux élèves la possibilité de changer de scripteur au cours de la séance. En effet, celle-ci s'étalant sur une durée de plus ou moins 50 minutes, il était nécessaire de laisser la possibilité à des élèves comme Brian (groupe 2), qui ont des difficultés à rester concentré sur la tâche, de changer de rôle.

Au cours du projet d'écriture, je constate toutefois que Brian semble peu concerné par ce que produit son groupe. A aucun moment il ne s'est octroyé le rôle de scripteur. Il participe peu ou préfère se concentrer sur les illustrations. Il a beaucoup de difficultés à porter son attention sur le récit. En procédant à l'analyse de la séance, je me rends compte que j'aurais pu imposer le changement de scripteur au groupe 2 à partir d'une durée donnée (en recourant à l'utilisation d'un timer par exemple). Cela lui aurait peut-être permis de s'investir davantage dans la tâche et de porter sur lui-même un regard positif en endossant ce rôle, se prouvant ainsi qu'il est capable de mener une tâche jusqu'au bout. Cela aurait répondu à son besoin d'estime de soi.

➤ **Bilan du premier jet et premiers éléments de réponse**

A l'issue de cette séance, je constate que les 3 groupes ont été en mesure de produire. Les élèves ont bien intégré le projet et semblent mesurer l'enjeu de la situation.

Lors de la dictée à l'adulte, Kamel a réinvesti le vocabulaire de la peur. En collaboration avec ses pairs, il a été en mesure de s'exprimer, de raconter et de produire des formulations syntaxiquement correctes tout en respectant les règles de la communication : attendre son tour

pour prendre la parole, réagir aux propos de ses camarades, rester dans les propos de l'échange.

Concernant les groupes 1 et 2, je constate que les illustrations ont permis de guider l'écriture des élèves, constituant un cadre porteur à la production écrite et répondant ainsi au besoin de support d'écriture de Théoffen et de Mandy. Le champ lexical de la peur a été réinvesti, les élèves ont eu recours à « la boîte à mots ».

Les trois productions sont cohérentes dans la mesure où elles suivent le schéma narratif imposé par la succession des illustrations, cependant celle du groupe 1 manque de cohésion et repose sur la succession de phrases juxtaposées les unes après les autres (annexe 6), ce que je voulais éviter en proposant un dispositif d'écriture collective. Quelques liens de causalité apparaissent dans la production du groupe 2 (Brian, Mandy). Peu de substituts sont utilisés. Dans le groupe 1 (Théoffen), la voix directe n'a pas été utilisée.

Ainsi, pour ces 2 groupes, j'ai identifié les difficultés suivantes :

- ✓ Peu ou pas de substituts.
- ✓ La ponctuation est peu connue et mal maîtrisée concernant le passage à la voix directe.
- ✓ Les connecteurs ne sont pas utilisés.
- ✓ Les rapports de causalité entre événements ne sont pas établis (notamment pour le groupe 1).
- ✓ Des erreurs orthographiques ont été commises.

« *Ecrire nécessite l'anticipation de la compréhension du destinataire du texte* »³², ainsi lors de la séance suivante, je procède à la lecture des jets des différents groupes et demande aux élèves de me désigner la production qui se rapproche le plus des caractéristiques que nous avons identifié pour le kamishibaï. A partir de là, nous procédons à une grille de relecture guidant les élèves dans leur production. Ainsi, pour le second jet, certains élèves bénéficient de l'étayage suivant :

- ✓ Un corpus de substituts désignant le personnage principal: « *la petite fille, Sarah, la fillette, elle* ».
- ✓ Une séance d'étude de texte portant sur la voix directe.

³² Lentin Laurence, Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit, ESF éditeur, 2009.

- ✓ Une liste de connecteurs.
- ✓ Une grille d'analyse autocorrective.

➤ **Le second jet**

Après correction de quelques maladroites expressives et validation de leur jet, les élèves du groupe 1 (Kamel) ont été amenés à rédiger la trace écrite par le biais de l'outil informatique. Comme le souligne Patrick Collignon, l'outil informatique peut aider des élèves comme Kamel à produire et à s'investir dans la tâche. L'ordinateur offre en effet l'opportunité de se ré-appropriier le travail rédigé sous la forme de dictée à l'adulte, de produire un écrit soigné, de pouvoir revenir facilement sur ses erreurs (Annexe VI). Il permet à Kamel de gagner en autonomie en situation d'écrit.

Les autres élèves ont été répartis par groupe en fonction des obstacles qu'ils ont rencontrés lors du premier jet et des besoins identifiés. Ainsi une consigne de réécriture par élève dans chacun des deux groupes a été passée :

- Théoffen (Groupe 1) a été chargé de réécrire le premier jet en produisant un texte structuré et cohérent tenant compte des contraintes propres au kamishibai. Concernant les rapports de causalité, les illustrations ont été replacées au tableau (Annexe VII). Les événements y ont été replacés dans l'ordre chronologique et les liens de causalité ont été clairement énoncés. De plus, nous avons établi une liste de connecteurs pouvant aider cet élève à organiser son récit.
- Pour Mandy (Groupe 2) il s'agissait de réécrire le premier jet en essayant de varier les structures énonciatives. Elle disposait d'une liste de substituts, proposée collectivement.
- Brian (Groupe 2) disposait d'une grille autocorrective avec laquelle les élèves se sont familiarisés puisqu'ils l'utilisent depuis le début de l'année (Annexe IX). Il avait ainsi en charge de procéder à la correction orthographique du texte.
- Enfin, d'autres élèves devaient réécrire le texte en utilisant la voix directe et les règles de ponctuation qui l'accompagnent. Pour cela, lors d'une séance décrochée, nous avons étudié des textes où la voix directe était utilisée et nous en avons déduit les règles suivantes :
 - Ouverture et fermeture des guillemets.
 - Utilisation du tiret à chaque nouvelle prise de parole dans un dialogue.

- Utilisation de verbes introducteurs : « dit-elle ; répond-elle ; hurle-t-elle... ».

➤ **Bilan du second jet**

Les élèves du groupe 3 ont eu recours à l'outil informatique pour écrire leur jet final, sous l'encadrement de l'AVS qui à ce moment-là a constitué une aide humaine quant à la mise en page du texte (Annexe VIII jet 3).

- Concernant la correction des erreurs orthographiques, Brian a manifesté au cours du second jet un besoin d'étayage. J'ai donc endossé la position de « *maître-tuteur* »³³ décrite par Mireille Brigaudiot. Ainsi, à travers l'utilisation de la grille d'autocorrection, renforcée par une interaction verbale, je l'ai amené à résoudre des problèmes complexes d'utilisation de l'écrit : confusion de sons, erreurs d'accords, segmentation des mots, organisation syntaxique. Brian a également eu la possibilité d'utiliser les outils dont nous disposons dans la classe : dictionnaire, cahier de sons, cahier-outil.
- Mandy a utilisé la liste de substituts rédigée collectivement pour réécrire son texte.
- Théoffen a eu des difficultés à marquer les liens de causalité entre les différentes séquences malgré les adaptations apportées. Nous avons donc relu la production de son groupe en suivant la progression des illustrations au tableau et j'ai retravaillé avec lui le marquage des liens logiques entre les séquences.

Les groupes 1 et 2 sont ainsi parvenus à produire des textes cohérents répondant aux règles d'écriture du kamishibai.

A l'issue du second jet, un temps de mise en commun a été nécessaire afin d'obtenir le jet final de ces deux groupes. Cette étape indispensable à la finalisation du projet d'écriture a été difficile pour les élèves car elle reposait sur une harmonisation des différentes corrections apportées au premier jet. Il a fallu ainsi composer avec les propositions des uns et des autres pour arriver à un consensus pleinement consenti par le groupe d'écriture. Cette phase a fait l'objet de longues négociations entre les élèves et notamment entre ceux qui

³³ Brigaudiot Mireille, Première maîtrise de l'écrit, Hachette, 2004.

ont procédé à la mise en lumière des liens de causalité (Théoffen) et les autres car le texte se trouvait légèrement modifié.

Dans le groupe 1, de nombreuses relectures du jet et des réajustements ont été nécessaires avant de parvenir à un consensus.

Pour finir, les élèves ont tapé le texte sur l'ordinateur de manière autonome, se répartissant chacune des séquences (Annexe VIII jet 1 et 2).

e) **La phase orale du projet**

En mettant en œuvre des projets d'expression, la lecture à voix haute contribue au renforcement de la personnalité de l'élève.

En effet, comme le souligne Elizabeth Hoffman, pour présenter son texte, l'enfant doit le lire, le dire à voix haute et intelligible. Il doit prononcer correctement tous les mots et mettre une intonation correspondant à l'événement conté. Il doit utiliser tous les moyens lui permettant de communiquer avec les auditeurs (articulation, vitesse, intensité de la voix) et de capter leur attention. « *Ici, le texte ne se voit pas, il se fait entendre* »³⁴. Ainsi, les élèves devront mettre en scène leur texte et seront donc amenés à le préparer comme s'ils préparaient une scène de théâtre.

Pour commencer cette phase orale, j'ai demandé à mes élèves d'émettre des choix concernant la mise en scène de leur kamishibai. L'objectif est de créer une atmosphère générale pour l'auditeur, de capter son attention, d'éveiller ses émotions.

Dans un premier temps, je leur ai proposé divers extraits musicaux numérotés de 1 à 10 faisant appel à différentes émotions : peur, joie, tristesse. La consigne était de choisir un extrait musical permettant aux auditeurs de se plonger dans l'ambiance générale de l'histoire. Le texte traitant de la peur, le choix des élèves s'est porté sur des sonorités inquiétantes, voire effrayantes. Ainsi, après concertation, le groupe 1 a choisi l'extrait musical n°4 correspondant à la bande originale du film Halloween, la nuit des masques de Michaël Myers ; le groupe 2 a choisi l'extrait musical n°2 tiré de la bande originale des Dents de la mer de Steven Spielberg

³⁴ Hoffman Elizabeth, *Le kamishibai, objet de médiation, outil de remédiation*, formatrice IUFM, Sélestat, 2012.

et pour le groupe 3, il s'agit de l'extrait n°7 provenant de la bande originale du film Requiem for a dream, de Darren Aronofsky (annexe XI).

Dans un second temps, j'ai demandé à chacun des groupes de se répartir par élève les différents rôles, sachant que pour le groupe 3, j'ai décidé de prendre en charge le rôle de narrateur afin de soulager la mémorisation du texte (annexe 11). Durant cette distribution, j'ai veillé à ce que chaque élève se voit octroyer au moins deux personnages. Le fait de ne pas imposer mais de laisser les élèves se répartir les rôles m'a permis de prendre conscience de l'intérêt et de l'investissement de mes élèves pour ce projet mais également de maintenir leur niveau de motivation en les rendant acteurs de leurs apprentissages. J'ai toutefois veillé à ce que les rôles soient bien répartis en fonction des besoins de chacun. Ainsi Brian a décidé d'incarner le rôle du papa et du mille-pattes ; Kamel a opté pour la souris, la plante carnivore, la mante religieuse, le mille-pattes. Pour ce dernier, la multitude de ces rôles pourrait apparaître comme cognitivement surchargée mais des adaptations concernant l'interprétation du texte seront apportées à son groupe.

Enfin dans un troisième temps, les élèves ont procédé à des recherches de bruitages, d'onomatopées pouvant représenter chacune des bêtes. Pour cela, ils ont eu recours soit à des instruments de musique, soit à des détournements d'objets (annexe XII).

Lors de séances suivantes, un travail de lecture à voix haute et de mise en voix du texte sera effectué. L'objectif étant pour les élèves de devenir des conteurs d'histoire.

Pour cela, il leur faudra travailler le texte.

Les textes officiels rappellent que la lecture à voix haute permet de travailler l'expression.

Ainsi, les élèves doivent être capables de « lire à voix haute avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte après préparation »³⁵.

Les auteurs s'accordent sur le fait que la lecture à voix haute s'apprend et qu'elle demande un entraînement spécifique car on ne lit pas devant un public de façon innée. D'autre part, il faut savoir lire pour interpréter un texte, il faut même être un lecteur expert :

- être capable de reconnaître immédiatement les mots.
- mettre en relation toutes les informations pour construire une compréhension cohérente.

³⁵ Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006.

- élaborer un projet d'action sur les auditeurs.

Cela suppose un choix des textes à lire en fonction des compétences des élèves pour ne pas les mettre en difficulté. De plus, pour lire à voix haute, il faut avoir compris le texte. En effet, lire à voix haute signifie dire le texte et communiquer son sens à un auditoire. Ici, les élèves devront lire un texte dont ils sont les producteurs. Ils pourront ainsi se l'approprier plus aisément et faire partager aux spectateurs les émotions qu'ils voulaient transmettre à travers leurs productions, les plaçant ainsi dans une situation de communication.

Afin de répondre aux besoins de mes élèves, j'opterai pour un travail d'oralisation concernant le groupe 3 et à l'enregistrement du texte. Ainsi Kamel n'aura pas à lire mais plutôt à répéter et interpréter son texte. Il aura la possibilité de se l'approprier à son rythme, de revenir sur ses erreurs, de procéder à différents essais. Il aura l'occasion de s'entendre et de procéder aux aménagements nécessaires. Comme le souligne Gérard Chauveau³⁶, il s'agira pour lui de « *bénéficiaire d'une première entrée dans l'écrit par la médiation d'un lettré* » visant ainsi la coopération adulte-enfant. Cela lui permettra également lors de la représentation de manipuler librement les images.

Pour les groupes 2 et 3, les élèves devront lire et mettre en voix leur texte. Des exercices de fluence, d'intonation et de portée de voix devront être préalablement réalisés pour permettre à des élèves inhibés comme Mandy de se faire entendre.

Les élèves auront la possibilité de s'enregistrer pour ajuster leur mise en voix. Ce travail d'écoute contribuera à focaliser l'attention de Brian et lui permettra de donner du sens à ses apprentissages puisqu'il pourra entendre le fruit de son travail.

Les compétences en jeu pour cette phase orale reposent sur deux ordres :

- l'un physique : il s'agira de placer sa voix, maîtriser l'articulation, maîtriser l'intonation.
- l'autre langagier : repérer et respecter les groupes syntaxiques, respecter la ponctuation, faire les liaisons.

Pour cela, une forme de codage du texte sera proposé aux élèves qui comme Mandy et Brian procèdent à une lecture saccadée et pour qui la lecture demande encore un effort d'encodage ou à des élèves comme Théoffen qui lisent de manière automatisée, sans aménager de temps de pause et qui peinent à comprendre le sens du texte.

³⁶ Chauveau Gérard, Le savoir-lire, Retz, 2007.

Ainsi, en plus de développer des compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue, les élèves seront amenés à s'investir dans les apprentissages. Ils devront adhérer aux exigences de l'outil et accepter les conditions d'une bonne présentation en maîtrisant la lecture de leur texte. A partir de là, il sera plus aisé pour eux de donner du sens au travail de producteur, de lecteur et d'orateur que demande le kamishibai.

Enfin, comme le souligne Edith Montelle³⁷, le lien entre l'histoire et l'image est très important dans le kamishibai puisque l'image vient renforcer le texte et ajoute des outils à sa compréhension globale. Les élèves devront donc maîtriser la technique de manipulation de planches de kamishibai (notamment pour les groupes 2 et 3 qui devront gérer texte et manipulation des images). Les élèves auront là aussi l'occasion de s'entraîner à travers des enregistrements vidéo. A l'issue de ces séances, les élèves auront à débattre des améliorations à apporter.

Selon Gérard Chauveau³⁸, lire à haute voix, c'est aussi communiquer avec les autres ou « *entrer en relation avec les autres* ». Cette dimension sociale entraîne le travail de l'écoute et de l'expression orale. Ainsi, chaque groupe devra présenter sa lecture aux autres élèves de la classe. Dès qu'ils seront un peu plus à l'aise, nous irons le présenter aux élèves des autres classes de l'école. Enfin, nous inviterons les parents des élèves à venir voir la mise en scène des kamishibais. Un enregistrement vidéo de la représentation sera effectué afin de permettre aux parents qui ne peuvent pas se déplacer de visualiser le travail de leur enfant. Des élèves comme Brian ou Kamel auront donc la possibilité d'échanger avec leur famille autour de cette expérience et d'en garder une trace.

³⁷ Montelle Edith, La boîte magique. Le théâtre d'images ou kamishibai, Callicéphale éditions, Strasbourg, 2007.

³⁸ Chauveau Gérard, Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Retz, 2001.

Conclusion

En conclusion, j'essaierai de répondre à la problématique posée et aux hypothèses de réponse formulées en début de mémoire : **En quoi un projet d'écriture de kamishibaï peut-il permettre à des élèves présentant des troubles de fonctions cognitives de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers en développant des stratégies efficaces dans le domaine de la structuration de l'oral et de l'écrit ?**

Après cette réflexion théorique et son expérimentation en classe, il apparaît qu'un projet d'écriture de kamishibaï peut constituer une aide efficace pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves en favorisant l'interaction entre langage oral, écriture et lecture.

Au terme de la rédaction de ce mémoire, les élèves ont procédé à l'écriture de textes aboutis, cohérents et organisés respectant le schéma narratif reposant sur les illustrations du kamishibaï. Celles-ci ont servi de support de langage et d'écriture. Elles ont guidé les élèves dans le déroulement de leurs idées et de leurs récits. Dans le cas de Kamel et de Mandy, le support visuel structure totalement le discours et cadre la pensée. Dans le cas de Théoffen, il sert de cadre porteur et maintient les liens structurant son récit, lui permettant ainsi de développer des stratégies d'écriture. Pour Brian c'est le choix du support visuel qui capte son attention et le porte vers un investissement favorisant les apprentissages.

La démarche de projet a permis aux élèves de développer des compétences de coopération, d'interaction, d'échanges. Elle a permis à Kamel et à Mandy d'acquérir un peu plus d'autonomie en s'inscrivant dans un projet collectif, en opérant des choix, en échangeant, en agissant. Elle a permis à Brian et Théoffen de s'investir dans des apprentissages où la finalité est palpable et de porter sur eux-mêmes un regard plus positif.

De manière générale, ce projet a redonné confiance aux élèves quant à leur capacité à réussir et à apprendre.

Les groupes manifestent de l'intérêt pour le projet et semblent impatients de passer à la phase orale et à la représentation finale.

Pour finir, il apparaît que ce projet d'écriture de kamishibaï ne peut répondre seul aux besoins des élèves dans le domaine de la structuration de l'écrit et de l'oral, d'autres supports de pédagogie peuvent et doivent y contribuer. D'où la nécessité de varier les supports d'apprentissage afin de maintenir l'intérêt des élèves. Ainsi, l'élaboration de ce mémoire m'a permis de réfléchir à d'autres perspectives et notamment à celle de mise en scène du kamishibaï sous la forme d'une pièce de théâtre, en collaboration avec les collègues des autres classes qui se sont également engagés dans ce projet d'écriture. En plus de redonner confiance aux

élèves de la CLIS qui porteraient un nouveau regard sur eux-mêmes, cela permettrait également aux autres élèves relevant de l'ordinaire de porter un regard positif sur ces élèves relevant du champ du handicap, dans une démarche d'inclusion collective.

Selon moi, ce travail de rédaction de mémoire a constitué un outil professionnel me faisant évoluer vers une pratique d'enseignante spécialisée. Il m'a permis de construire une nouvelle identité professionnelle fondée sur une démarche adaptative plus individualisée où la coopération, la cohésion de groupe et la considération de chaque élève dans sont autant d'éléments à prendre en compte pour permettre à chacun de se révéler dans sa singularité.

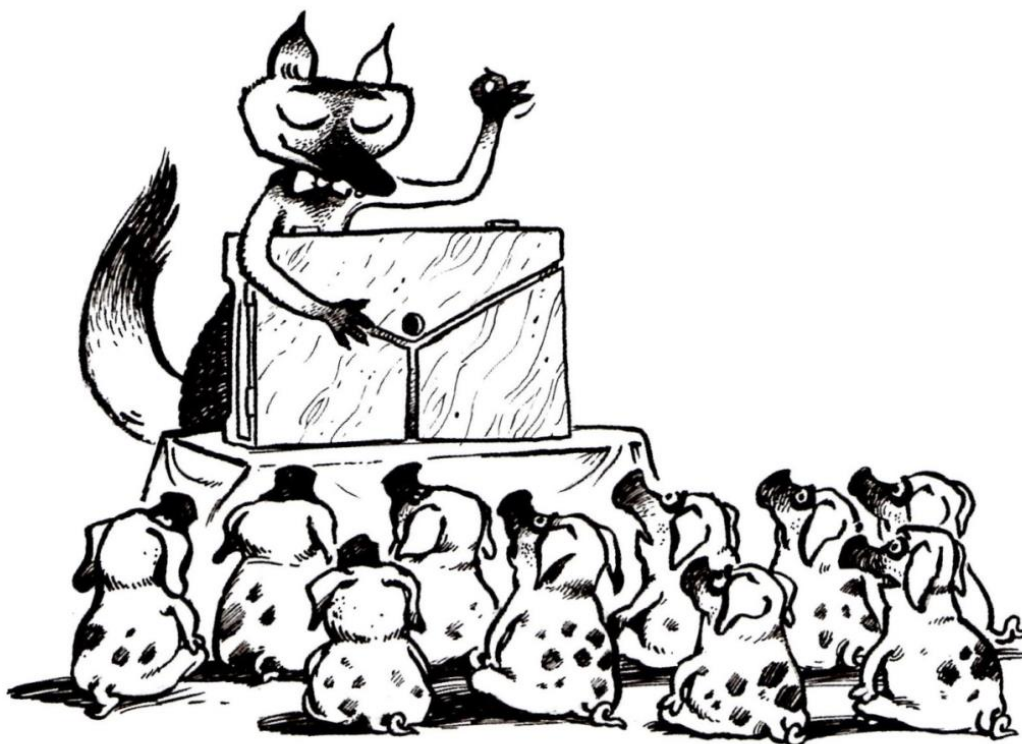


Illustration de Christian Heinrich pour *La boîte magique*.

Eléments de bibliographie

➤ Ouvrages

- Auriac-Peyronnet Emmanuelle (sous la direction de), **Je parle, tu parles, nous apprenons, Coopération et argumentation au service des apprentissages**, de Boeck Université, Bruxelles, 2003.
- Boimare Serge, **L'enfant et la peur d'apprendre**, Dunod, 1999.
- Chauveau Gérard, **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**, Retz, 2001.
- Chauveau Gérard, **Le savoir-lire**, Retz, 2007
- Collignon Patrick, **L'informatique au service des handicapés**, Osman Eyrolles Multimédia, 2003.
- Egron Bruno (sous la direction de), **Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques**, Sceren, 2011.
- Huber Michel, **Apprendre en projets**, Lyon, Chronique sociale, 1999.
- Jolibert Josette, Groupe de recherche Ecouen, **Former des enfants producteurs de textes**, Paris, Hachette éducation, 1999.
- Lentin Laurence, **Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit**, ESF éditeur, 2009.
- Meirieu Philippe, **Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre?** PEMF, 2001.
- Montelle Edith, **La boîte magique, Le théâtre d'images ou kamishibai**, Callicéphale éditions, Strasbourg, 2007.

➤ Articles

- Benoît Hervé, *Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, INS HEA, n°57, 1er trimestre 2012.
- Besse Jean-Marie, *L'enfant et la construction de la langue écrite*, Revue Française de Pédagogie, n°90, 1990.
- Langlois Annie, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La nouvelle Revue de l' AIS, n° 18, 2002.

-Lenoble Evelyne, *La langue à l'épreuve du scolaire : que nous apprennent les enfants en mal de lecture et d'écriture ?* Enfances et psy, n°47, 2010.

- Perrenoud Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?* Université de Genève, 1999.

➤ **Compte rendu de conférence**

- Brigaudiot Mireille, *Première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves de cycle 2*, CDDP Paris V, 2005.

- Hoffman Elizabeth, *Le kamishibai, objet de médiation, outil de remédiation*, IUFM Sélestat, 2012.

- Zucman Elizabeth, *Les besoins éducatifs particuliers: une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*, Conférence de consensus, IUFM Créteil, 2008.

➤ **Textes officiels**

- Circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003 sur les missions de l'AVS.

- Loi sur la scolarisation des élèves handicapés 2005-102 du 11 février 2005.

- Le socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006.

- Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 sur l'inclusion des CLIS dans un groupe scolaire.



Annexes



Anglais

- Exprimer son humeur du jour dans une langue étrangère : I'm fine ; I'm sad ; I'm so-so ; I'm great ; I'm sick ; I'm angry.

- Déterminer l'humeur d'un camarade en posant la question "How are you today?"

Instruction civique et morale

- Se respecter, respecter les autres.
- Aller vers la connaissance de soi, l'acceptation des autres et de leurs différences.
- Eprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions.
- Appréhender les différences de ressenti.
- Savoir reconnaître et nommer une émotion pour mieux l'appréhender.
- Prendre part à un débat.

TUIC

- Maîtriser le traitement de texte.
- Utiliser un appareil photo numérique.
- Imprimer.
- Ecrire un article sur le blog de l'école.

Découverte du monde

- Connaître son corps, nommer les différentes parties.
- Les mouvements corporels.
- La respiration.
- Respecter quelques règles d'hygiène (alimentation, rythme de vie...)
- Connaître et nommer les 5 sens.
- Les saisons.
- Etude de paysages.

Annexe I :

Organigramme du projet « Emotions »

Projet « Emotions »

Réalisation d'un musée des émotions

Objectif principal : améliorer les compétences langagières des élèves pour une meilleure entrée dans la compréhension et l'expression.

Evaluations :

- capacité des élèves à réinvestir les connaissances acquises.
- capacité à utiliser un champ lexical étendu.
- aptitude à s'investir dans un projet collectif.

Expression corporelle :

- Exprimer corporellement ses émotions, son ressenti.
- Mimer une émotion.

Arts visuels

- Traduire des émotions à partir de la création de portraits.
- Associer une couleur à une émotion et créer « la roue des émotions ».
- Couper/coller ce qu'on aime/ce qu'on déteste/ce qui nous effraie...
- Découvrir, décrire des œuvres, exprimer ses sensations.

Maîtrise de la langue

Pratiquer des conduites langagières :

- Décrire des illustrations, des photographies à l'aide du vocabulaire approprié.
- Exprimer, verbaliser un ressenti en employant le vocabulaire des sens et du mouvement du corps.

Ecouter lire/étudier des œuvres intégrales de littérature de jeunesse :

- Identifier une émotion à partir d'une illustration et argumenter ses choix.
- Dire de qui, de quoi parle un texte ; reformuler son sens ; justifier sa réponse en s'appuyant sur une illustration ou sur un texte.

Rédaction :

- Ecrire un message destiné à un élève (boîte à CLIS).
- Ecrire une phrase relatant un événement positif (arbre du positif).
- Ecrire un texte court à partir de lanceurs d'écriture.
- Ecrire un kamishibai.

Vocabulaire :

- Travail sur les expressions.
- Utiliser le champ lexical des sentiments et des émotions.
- Trouver des mots de la même famille ; des synonymes ; des contraires.
- Etablir une échelle de graduation des émotions.
- Trouver des mots-étiquettes ; trouver l'intrus ; faire des collections.

Feuille de route du projet « Emotions »

	PERIODE 1	PERIODE 2	PERIODE 3	PERIODE 4	PERIODE 5
Maîtrise de la langue	<p>Rédaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « L'arbre du positif ». - Rédiger un message clair pour « la boîte à CLIS ». 	<p>Rédaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « L'arbre du positif ». - Rédiger un message clair pour « la boîte à CLIS ». - Ecrire des textes courts à partir de lanceurs d'écriture : « Mon pire cauchemar ; ma plus grande joie ; mon sport préféré ; mon meilleur copain ; ma plus grosse colère... » <p>Littérature :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Tout change</u>, A. Brown. - Découverte du kamishibai. <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des collections ; repérer des intrus ; trouver des mots étiquettes. - Travail autour du champ lexical de la peur. 	<p>Rédaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « L'arbre du positif ». - Rédiger un message clair pour « la boîte à CLIS ». - Ecrire des textes courts à partir de lanceurs d'écriture. - Ecrire un kamishibai. <p>Littérature :</p> <p><u>Célestin, le ramasseur du petit matin</u>, Sylvie Poillevé.</p> <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Famille de mots, contraires, synonymes. 	<p>Rédaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « L'arbre du positif ». - Rédiger un message clair pour « la boîte à CLIS ». - Ecrire des textes courts à partir de lanceurs d'écriture. - Rédiger des listes : ce que j'aime, ce que je déteste, ce qui me fait peur, ce qui me fait rire... <p>Littérature :</p> <p><u>La reine des couleurs</u> de Jutta Bauer.</p> <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etude des expressions associant une couleur à une émotion (vert de rage, rougir de plaisir, une colère noire...). - Travail autour de la graduation des émotions et création des humeuromètres. 	<p>Rédaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « L'arbre du positif ». - Rédiger un message clair pour « la boîte à CLIS ». - Ecrire des textes courts à partir de lanceurs d'écriture. - Rédiger des listes : ce que j'aime, ce que je déteste, ce qui me fait peur, ce qui me fait rire... <p>Littérature :</p> <p><u>Les mots du cœur</u> de Katia Belsito.</p> <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etude des expressions renvoyant à une émotion.

DDM	<p>Vivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et nommer les différentes parties de son corps. - Le squelette. - Les mouvements corporels. 	<p>Vivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les 5 sens. 	<p>Le temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les saisons. <p>L'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paysage urbain/rural. - Paysage littoral/montagnard. 	<p>Matière/objet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le thermomètre. 	<p>Vivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La respiration.
Arts visuels	<p>Pratique artistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tracer des silhouettes. - Créer un alphabet corporel. 	<p>Pratique artistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - photographier des portraits représentant la peur ; - Tracer les contours. - Découper, coller. <p>Histoire de l'art :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Le cri</u>, Munch. 	<p>Pratique artistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découper, coller, émettre des choix, représenter un instant de vie. <p>Histoire de l'art :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>La tristesse du roi</u>, Matisse 	<p>Pratique artistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail autour de la couleur : associer une couleur de son choix à une émotion et créer sa « roue des émotions ». 	<p>Pratique artistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découper, coller ce qu'on aime, ce qu'on déteste, ce qui m'effraie, ce qui me fait rire, ce qui me rend triste... - A partir de l'album « Aujourd'hui je suis... », créer des autoportraits reflétant 4 émotions : joie, tristesse, peur, surprise. (à partir d'un kit d'autoportrait ; à partir de photographies).
EPS	<ul style="list-style-type: none"> - Acrogym. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux de mimes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux de mimes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expression corporelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expression corporelle.

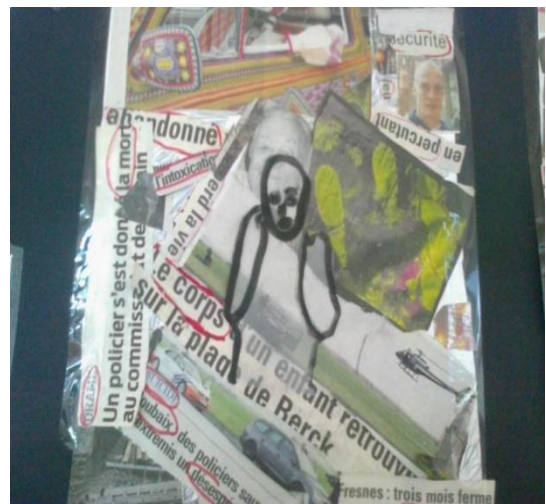
ICM	<p>-Mise en place du conseil de classe et de « la boîte à CLIS » (renfermant des messages ; des idées...)</p>	<p>-Conseil de classe. - A partir de l'album « au cœur des émotions », déterminer ce qu'est une émotion, combien il y en a ; la différence entre sentiment et émotion ; identifier ce qui provoque l'émotion et la manière dont elles se manifestent dans mon corps.</p>	<p>-Conseil de classe. - Remplir le tableau des émotions : la tristesse /la joie, à partir d'une photo, déterminer l'émotion ressentie ; déterminer s'il s'agit d'une émotion négative/positive. Qu'est-ce qui la provoque ? Quelles sont les sensations ressenties ? Quelles sont les réactions physiques ? Quelles réactions en pensée et en parole ?</p>	<p>- Conseil de classe. - Remplir le tableau des émotions : la surprise/ la colère, à partir d'une photo, déterminer l'émotion ressentie ; déterminer s'il s'agit d'une émotion négative/positive. Qu'est-ce qui la provoque ? Quelles sont les sensations ressenties ? Quelles sont les réactions physiques ? Quelles réactions en pensée et en parole ?</p>	<p>-Conseil de classe. -Le droit des enfants.</p>
TUIC	<p>- Se servir d'un appareil photo numérique. - Publier un article sur le blog de l'école.</p>	<p>- Se servir d'un appareil photo numérique. - Publier un article sur le blog de l'école.</p>	<p>- Se servir d'un appareil photo numérique. - Publier un article sur le blog de l'école. - Utiliser un traitement de texte.</p>	<p>- Se servir d'un appareil photo numérique. - Publier un article sur le blog de l'école. - Utiliser un traitement de texte.</p>	<p>- Se servir d'un appareil photo numérique. - Publier un article sur le blog de l'école. - Rechercher sur internet des citations sur les émotions : la joie, la tristesse, la colère, la surprise.</p>
Anglais			<p>- Rendre compte de son humeur et répondre à la question : « How are you today ? » (fine, so-so, sad, sick, angry, great).</p>	<p>- Rendre compte de son humeur et répondre à la question : « How are you today ? » (fine, so-so, sad, sick, angry, great). - Poser la question "How are you today?"</p>	<p>- Rendre compte de son humeur et répondre à la question : « How are you today ? » (fine, so-so, sad, sick, angry, great). -Poser la question "How are you today?" -Renseigner l'humeur d'une autre personne.</p>

Frise prévisionnelle du projet « Emotions »

septembre	octobre	novembre	décembre	janvier	février	mars	avril	mai	juin
<p>- Etoffer l'arbre du positif en y évoquant des souvenirs heureux. - Ecrire dans mon cahier des émotions.</p>									
<p>- Découvrir ce qu'est une émotion. -savoir les nommer. - Différencier sentiment et émotion. - identifier ce qui provoque l'émotion et la manière dont elles se manifestent dans mon corps.</p>	<p>- Découvrir le kamishibai - Remplir le tableau des émotions de la peur : élément déclencheur ; sensations ressenties ; réactions physiques ; réactions en pensée et en parole. - Créer des portraits inquiétants. - Travailler le vocabulaire de la peur. - Etudier l'œuvre d'E. Munch <u>Le cri</u>.</p>	<p>- Ecrire un kamishibai - Découverte de l'album <u>Célestin le ramasseur de chagrin</u> de S. Poillevé. - Remplir le tableau des émotions de la tristesse et de la joie. - Travailler le vocabulaire de la tristesse et de la joie. - Découvrir le tableau de H. Matisse : <u>La tristesse du roi</u> et de R. Delaunay <u>Rythme et joie de vivre</u>.</p>	<p>- S'entraîner à lire un kamishibai. - Créer la roue des émotions à travers l'album <u>la reine des couleurs</u>. - Etudier les expressions de la langue française associant une couleur à une émotion. - Créer des humeuromètres. - Remplir le tableau des émotions de la colère. - Travailler le vocabulaire de la surprise.</p>	<p>- A partir de l'album <u>Aujourd'hui je suis...</u>, créer des autoportraits reflétant les 4 émotions : joie, tristesse, peur, colère. - trier et classer des portraits ; des expressions de la langue française renvoyant aux 4 émotions. - Ecrire et illustrer des listes de ce qu'on aime, ce qu'on déteste, ce qui nous fait rire... dans le cahier des émotions.</p>					

- Constituer le musée des émotions.

Annexe II : Le mur de la peur



Annexe III : Les outils : « la boîte à mots » et « le schéma narratif »

Ma boîte à mots

- La peur
- être effrayé
- être terrorisé
- pousser un cri
- hurler
- affronter
- le courage
- une souris
- un scorpion
- des plantes carnivores
- une mante religieuse
- un mille pattes
- une araignée
- un serpent
- une chauve-souris
- des abeilles
- éventrer
- avaler
- dévorer
- manger
- engloutir
- croquer

Champ lexical de la peur

Synonymes de manger

Les bêtes

Le schéma narratif

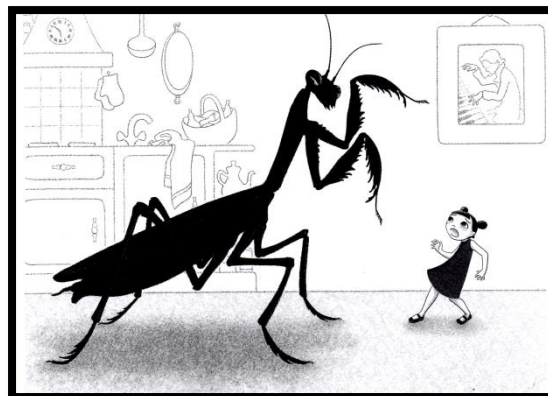
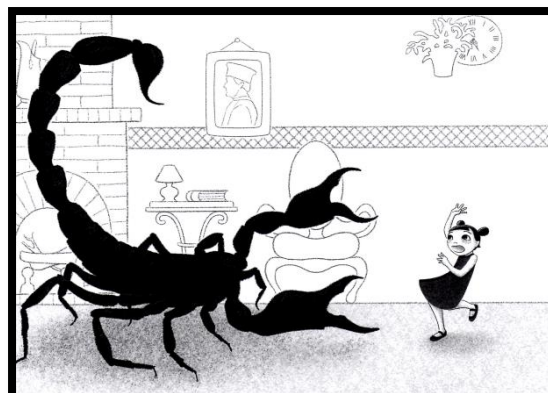
- Le thème : la peur
- Situation de départ : La petite fille rentre de l'école. Elle a peur.
- Situation finale : La petite fille joue avec des abeilles. Elle est heureuse.
- Les épreuves : la souris, le scorpion, la plante carnivore, la mante religieuse, l'araignée, le mille-pattes, le serpent, le lapin.
- Situation problématique : la petite fille parviendra-t-elle à affronter ses peurs pour sauver son papa ?
- Élément perturbateur : l'épisode du lapin.
 1. mignon avec sa carotte.
 2. monstrueux, il dévore le papa.
 3. l'éventration, le lapin meurt.
 4. libération du papa.

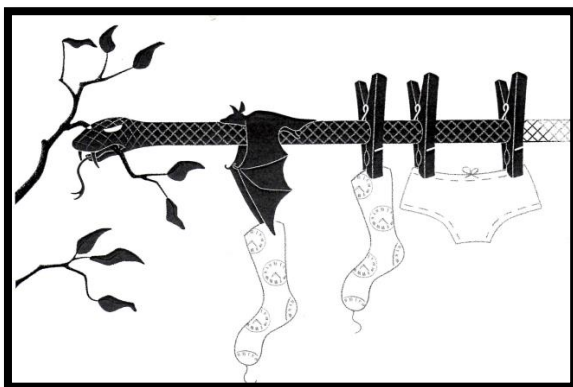
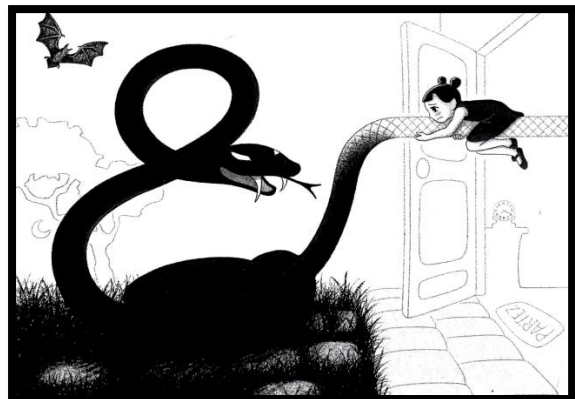
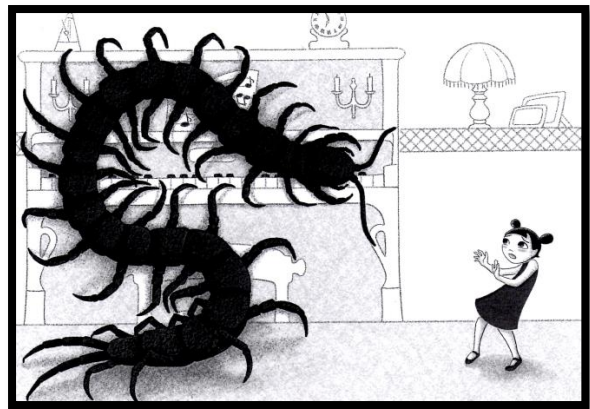
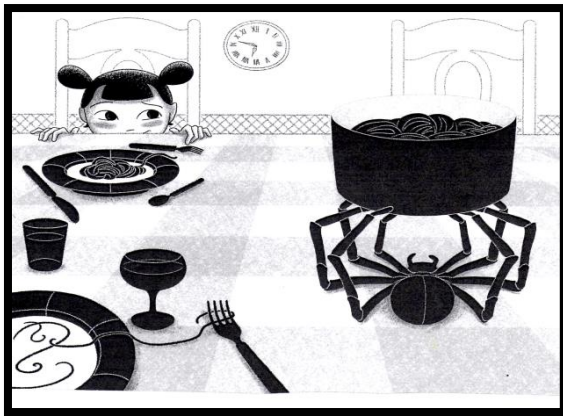
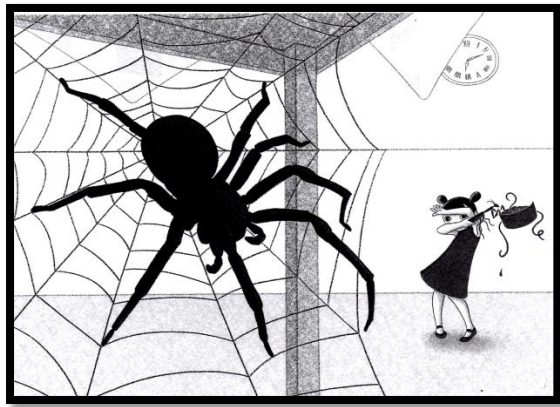
Annexe IV : Séance de découverte du kamishibai

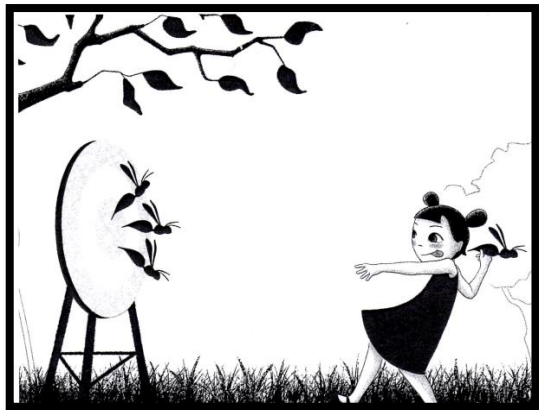
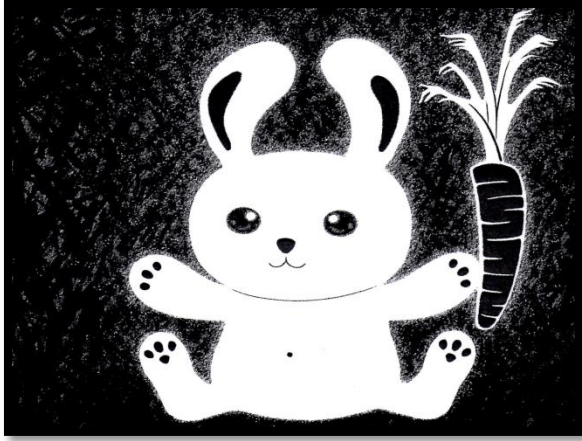


Annexe V : Les illustrations des Bêtes de Pérette

Les élèves ont repéré l'horloge présente sur chaque illustration et ont reconstitué l'ordre de succession des illustrations suivant :







Annexe VI : Tapuscrit des premiers jets des 3 groupes

Premier jet du groupe 1 (écriture autonome)

Sarah rentre chez elle. Elle vois une souris.

Elle vois la queue d'une souris dans la bouge du chat. Elle vois une plante carnivore.

Elle vois un scorpion qui l'attaque.

Son papa dis de metre son manteau. Elle s' imagine un petit scorpion.

Sarah voit une mante religieuse.

Elle pren une caserole pour tué une araignée.

L'araignée se rang utile pour soupla.

Sarah vois un mille pattes.

Le mille-pattes cere à balier (balayer) parler.

Sarah est monté sur le dos du serpent.

Le serpent se rang utile il est en corde à linge ; la chauve souris est en épingle.

Sarah elle est triste parce qu'elle a peur des animaux.

Le lapin est mignon avec la carotte.

Sarah ouvre l'armoire elle vois le lapin en coller (colère).

Le lapin veut la taquer.

Sarah à blanter (planter) avec un tir bouchon.

Sarah est seille à atraper (essaie d'attraper) une abeille avec son fillé à papillon.

Sarah joue au chelfette (fléchettes) avec guêpe.

Premier jet groupe 2 (écriture autonome)

Il étai une fois, Sarah rentra de l'école.

Voi une souris. La souris dit tu m'atraperapa. Elle va dans ça chambre, elle va voir le chat, lui dit ??? de courire. Elle voi une plante elle dit « je vai temanger ».

Elle va dans la salle à manger. Elle voit un scorpion, puis le scorpion lui dit « requele petite fille » le papa de Sarah dit « non non ne mépa le blouson sur le radiatere met le sur le portemento » et elle dit non.

Elle vois la mante religieuse et la mante religieuse lui dit « je vé tavalé auscour des péchetois » le papa de Sarah dit « alé Sarah on va manger des spagéti » et elle en fait un manche pour plas.

Elle vois une araignée et elle a peur.

Elle crie et elle dit « je vais faire un repeause plas , tauserapa le faire aucesi ».

On vois un gros mille-pattes il dit « je vais te devorais je vait te trans foremai en balai ».

« Pour cois tu va sure moi Sarah dit le moi tous de suite ». « Pour te trans foremai en file à linje ».

Elle san nui (s'ennuit) elle va dans sa chanbre.

Le petit lapin avec sa carotte.

Dans la nuit le petit lapin grandi et il devun metchans.

Le lapin a avalé le papa et Sarah est triste.

Elle viun (vient) elle ou vre le cœur du lapin.

Elle vois des abeilles et elle les satrapa. Elle les gète.

Premier jet groupe 3 (dictée à l'adulte)

Sarah rentre de l'école. Elle voit une souris. Sarah recule d'un pas parce qu'elle a peur.

Sarah dit au chat : « qu'est-ce que tu fais là ? ». Le chat ne lui répond pas parce que sa bouche est pleine. Il a mangé la souris.

Dans le salon, il y a des plantes carnivores. La robe de Sarah s'accroche à une branche de cactus, elle essaie d'enlever sa robe du cactus car elle a peur de se faire avaler.

Un scorpion géant attaque la petite fille et dit : « Je vais te manger toute crue ! ». Sarah a peur, elle crie « au secours papa ! ». Son père lui demande d'accrocher son manteau au portemanteau.

Une mante religieuse apparaît devant elle : « vient ici petite fille ! ». Sarah pousse un cri : « AAAAAAAAH ! ». Le père de Sarah lui demande d'attraper la mante religieuse et d'en faire une poignée pour porter la casserole. Sarah veut se protéger. Elle voit une grosse araignée en-dessous de la table. La petite fille apporte la casserole sur la table. Elle prend l'araignée et s'en sert comme dessous de plat.

Un mille-pattes surgît devant elle. « Tu ne vas pas m'échapper ! ». Sarah saisit son balai pour nettoyer la cuisine.

Le serpent prend Sarah sur son dos « Je vais t'enrouler pour te tuer et t'engloutir ! ». Sarah fait du serpent un fil à linge et fait sécher ses chaussettes et sa culotte dessus.

Sarah est triste. Elle est dans sa chambre, épuisée d'affronter ses peurs : « Ici au moins, il n'y a pas de monstres ». Sarah trouve un petit lapin en peluche en-dessous de son lit. « Oh qu'il est mignon avec sa carotte dans ses mains ! ».

Pendant la nuit, le lapin grandit, grandit, grandit. Il devient énorme. Il se transforme en monstre. Sarah est terrorisée. Elle ne dort pas. Elle appelle son papa : « Papa, papa, il y a un monstre en-dessous de mon lit.

-Va te coucher ! » répond son papa. Le lapin s'enfuit par la fenêtre. Il entre dans la chambre du père et le croque.

Sarah prend son courage. Elle voit le lapin en train de dormir dans le jardin. Elle approche tout doucement, sur la pointe des pieds et l'éventre ! Elle libère son papa, qui la prend par la main pour rentrer à la maison. Sarah est heureuse. Elle affronte désormais ses peurs.

Annexe VII : Adaptations pour établir des liens de causalité (Théoffen groupe 1)

- Etape 1 :



- Etape 2 :



Annexe VIII : les productions finales

Jet final groupe 1

Sarah rentre chez elle. Elle voit une souris qui se sauve. Ensuite, elle aperçoit la queue de la souris dans la bouche du chat.

Dans le couloir, il y a des plantes carnivores : « Lâche-moi ! » crie Sarah qui a peur.

Dans le salon, un scorpion l'attaque : « Je vais te manger ! » dit-il. Sarah hurle : « AAAH ! ».

Son papa lui dit de mettre son manteau au porte-manteau. Elle s'imagine un petit scorpion à la place du crochet.

La petite fille voit une mante religieuse qui veut l'attaquer. Elle crie « AAAH ! » et la mante religieuse lui dit « Je vais te manger toute crue ». Finalement, la mante-religieuse se rend utile et devient un manche à casserole.

Sarah apporte la casserole sur la table. Tout à coup elle sursaute car elle a vu une araignée sous la table. Le papa prend l'araignée et s'en sert comme dessous de plat. Sarah se cache.

Le papa de Sarah lui dit : « Tu vas ramasser les miettes, prend le balai ! » Un mille-pattes surgit et lui dit « Recule sinon je vais te manger ». Sarah prend le balai et le mille-pattes ramasse les poussières.

La frise de la maison se change en serpent. Sarah monte sur son dos : « Que fais-tu sur mon dos ? » demande le serpent. Le serpent se rend utile, il devient une corde à linge. Une chauve-souris sert d'épingle.

La petite fille va dans sa chambre. Elle est triste parce qu'elle a peur des bêtes.

Tout à coup, elle entend du bruit dans l'armoire. La fillette l'ouvre. Elle voit un lapin tout mignon avec sa carotte.

Puis, il devient méchant et se transforme en monstre.

Cet horrible monstre mange le papa de Sarah. La fille prend alors un tire-bouchon et le libère.

Sarah n'a plus peur désormais. Elle joue aux fléchettes avec les guêpes, elle est heureuse.

Jet final groupe 2

Sarah rentre de l'école, elle voit une souris. La souris s'en va et dit « Tu ne m'attraperas pas ! ». Finalement, c'est le chat qui la mange.

Dans le couloir, la fillette accroche sa robe rouge à un cactus : « Je vais te manger ! » dit la plante.

Sarah s'en va dans le salon, elle voit un scorpion, puis le scorpion lui dit : « Recule petite fille ! ».

Le papa de Sarah lui demande de mettre son manteau au porte-manteau. Mais Sarah a peur car le crochet ressemble au scorpion.

Sarah va dans la cuisine. Elle voit une mante religieuse et la mante religieuse lui dit : « Je vais t'avaler ».

« Au secours ! » crie la fillette mais son papa répond « Allez Sarah, on va manger des spaghettis, à table ! ». La mante religieuse se transforme en manche pour plat.

Ensuite, Sarah voit une araignée en dessous de la table et elle a peur. La fillette crie, son papa lui dit « Je vais en faire un repose-plat ». « Tu n'oseras pas ! » dit l'araignée.

Sarah voit un gros mille-pattes, il dit « Je vais te dévorer » mais Sarah prend le balai et le mille-pattes se transforme. Il ramasse la poussière.

La frise de la maison devient un serpent et se transforme en corde à linge.

Sarah va dans sa chambre car elle s'y sent en sécurité. Elle entend du bruit dans l'armoire. Elle voit un lapin tout mignon. Dans la nuit le petit lapin grandit et il devient méchant. Le lapin avale le papa et Sarah est triste.

La fille prend alors un tire-bouchon, ouvre le cœur du lapin et libère son papa.

Sarah n'a plus peur des bêtes. Maintenant elle est heureuse.

Jet final groupe 3

Sarah rentre de l'école. Elle voit une souris. Sarah recule d'un pas parce qu'elle a peur.

Sarah dit au chat : « Qu'est-ce que tu fais là ? ». Le chat ne lui répond pas parce que sa bouche est pleine. Il a mangé la souris.

Dans le salon, il y a des plantes carnivores. La robe de Sarah s'accroche à une branche de cactus, elle essaie d'enlever sa robe du cactus car elle a peur de se faire avaler.

Un scorpion géant attaque la petite fille et dit : « Je vais te manger toute crue ! ». Sarah a peur, elle crie.

Son père lui demande d'accrocher son manteau au porte-manteau.

Une mante religieuse apparaît devant elle : « Viens ici petite fille ! ». Sarah pousse un cri : « AAAAAAAAAAH ! »

Le père de Sarah lui demande d'attraper la mante religieuse et d'en faire une poignée pour porter la casserole.

Sarah veut se protéger. Elle voit une grosse araignée en-dessous de la table mais elle apporte la casserole. Elle prend l'araignée et s'en sert comme dessous de plat.

Un mille-pattes surgit ensuite devant elle. « Tu ne vas pas m'échapper ! ». Sarah saisit son balai pour nettoyer la cuisine avec le mille-pattes.

Le serpent prend Sarah sur son dos « Je vais t'enrouler pour te tuer et t'engloutir ! ».

Sarah fait du serpent un fil à linge et fait sécher ses chaussettes et sa culotte dessus.

Sarah est triste. Elle est dans sa chambre, épuisée d'affronter ses peurs : « Ici au moins, il n'y a pas de monstres ». Elle trouve un petit lapin en peluche en-dessous de son lit. « Oh qu'il est mignon avec sa carotte dans ses mains ! »

Mais pendant la nuit, le lapin grandit, grandit, grandit. Il devient énorme. Il se transforme en monstre. Sarah est terrorisée. Elle ne dort pas. Elle appelle son papa : « Papa, papa, il y a un monstre en-dessous de mon lit.

-Va te coucher ! » répond son papa.

Le lapin s'enfuit par la fenêtre. Il entre dans la chambre du père et le croque.

Sarah prend alors son courage à deux mains. Elle voit le lapin en train de dormir dans le jardin. Elle approche tout doucement, sur la pointe des pieds et l'éventre ! Elle libère son papa, qui la prend par la main pour rentrer à la maison.

Sarah est heureuse. Elle affronte désormais ses peurs.

FIN

Annexe IX : la grille d'autocorrection

Je vois	Ce que ça signifie	Corrige !
?	Je n'arrive pas à lire.	Recopie en t'appliquant.
x	Tu as oublié une lettre ou un mot.	Relis la phrase plusieurs fois et cherche ce que tu as oublié.
S	Tu as confondu des sons.	Relis le mot et consulte ton cahier de sons.
M	Majuscule oubliée ou mal placée.	Si le mot est au début de la phrase (après le point) ou si c'est un nom propre, mets une majuscule. Sinon, enlève-la.
P	Tu as oublié ou mal choisi la ponctuation.	Une phrase se termine par un point (.) ; une question se termine par un point d'interrogation (?) ; pour exprimer une émotion, je peux utiliser le point d'exclamation (!).
O	Le mot s'écrit autrement.	Consulte les mots de la classe ou aide-toi du dictionnaire.
Oinv	Le mot outil s'écrit autrement.	Vérifie dans les mots outils.
A	Tu as mal écrit la fin du mot.	Quand on parle de plusieurs choses, généralement on met un -s à la fin.
Av	Tu as mal écrit la fin du mot.	Tu as peut-être oublié -ent à la fin du verbe.

Annexe X : tableau 1^{er} et 2nd jet

	Premier jet	Second jet
Productions	<p>Les 3 groupes ont été en mesure de produire.</p> <p>Les illustrations et l'analyse du schéma narratif ont guidé l'écriture des élèves.</p> <p>Le champ lexical de la peur a été réinvesti, les élèves ont eu recours à « la boîte à mots ». Les trois productions sont cohérentes dans la mesure où elles suivent la structure du schéma narratif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le groupe 3 rédige son jet final en recourant à l'outil informatique. L'AVS encadre cet atelier. - Les groupes 1 et 2 ont produit des textes cohérents répondant aux règles d'écriture du kamishibai et ont utilisé la voix directe.
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - Les productions des groupes 1 et 2 manquent de cohésion textuelle. Utilisation de peu de substituts. Absence de connecteurs. Les liens de causalité ne semblent pas établis entre les différentes séquences. - Pas de voix directe (G1). - Erreurs orthographiques. - Manque de concentration et d'implication (Brian G2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à corriger toutes les erreurs orthographiques. - Obtenir un consensus pour le jet final (G1).
Besoins	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de faire des connexions (G1 et G2). - Besoin de procédure concernant le passage à la voix directe (G1). - Besoin d'outils d'écriture (Brian G2). - Besoin d'investissement (Brian G2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'étayage concernant la nature des erreurs orthographiques (Brian G2). - Besoin de médiation (G1).
Adaptations	<ul style="list-style-type: none"> - Constitution de 2 ateliers d'écriture autonome et d'1 atelier d'écriture dirigée. - G1 et G2 : 1 scripteur/ 1 réviseur par groupe. - Le schéma narratif. - La « boîte à mots ». - Fiche « caractéristique du kamishibai ». - Outils présents dans la classe : dictionnaire, cahier de sons, cahier outil... (Brian G2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Une consigne de réécriture par élève dans chacun des deux groupes. - Un corpus de substituts désignant le personnage principal (Mandy G2). - Une séance d'étude de texte portant sur la voix directe. - Une liste de connecteurs (Théoffen G1). - Une grille d'analyse autocorrective et outils présents dans la classe (Brian G2). - Travailler le marquage des liens logiques entre les séquences (Théoffen G1).

Annexe XI : choix des extraits musicaux

Annexe XII : Mise en scène du kamishibai

	G1	G2	G3
souris	couinement	couinement	pincement des lèvres
chat	miaulement	miaulement	miaulement
plante carnivore	boîte qui claque	règle qui claque	claquement de mains
scorpion	paire de ciseaux	frottement de lames	paire de ciseaux
mante religieuse	casserole + couverts	claquement de langue	claquement de langue
araignée	élastique	tapotement du bout des doigts	tapotement d'un stylo
mille-pattes	brosse	tambour	djembé
serpent	sonnette	sifflet	sonnette
lapin	extrait musical n°4	extrait musical n°2	extrait musical n°7

Annexe XIII : répartition des rôles pour la lecture à voix haute

	G1	G2	G3
Narrateur	Théoffen + autres élèves	Cassy + autres élèves	La maîtresse
Sarah	Quentin	Sonia	Alexandre
le papa	Thibau	Brian	Nicolas D.
la souris	x	Mandy T.	Kamel
le chat	x	x	Nicolas D.
la plante carnivore	Nicolas F.	Mandy G.	Kamel
le scorpion	Jimmy	Sonia	Nicolas D.
la mante religieuse	Jimmy	Mandy T.	Kamel
l'araignée	x	Mandy G.	Nicolas D.
le mille-pattes	Quentin	Brian	Kamel
le serpent	Nicolas F.	x	Nicolas D.
le lapin	x	x	x

Mots clés : kamishibai- structuration de l'oral et de l'écrit-projet d'écriture- outil de médiation et d'expression- CLIS- TFC.

Résumé : « En quoi un projet d'écriture de kamishibai peut-il permettre à des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives de répondre à leurs BEP en développant des stratégies efficaces dans le domaine de la structuration de l'oral et de l'écrit ? »

Le kamishibai est un art de conter Japonais. Il désigne une série de planches que l'on fait défiler dans un castelet en bois appelé butai. Le texte accompagne et soutient l'image.

Il constitue un support de langage favorisant la structuration de la langue. En tant qu'outil de médiation et de socialisation, il donne du sens aux apprentissages dans le cadre d'une pédagogie de projet. C'est un objet d'expression participant à la restauration de l'estime de soi.