

La bande dessinée : une potion magique ?

Fanny Grave

▶ **To cite this version:**

Fanny Grave. La bande dessinée : une potion magique ?. Education. 2015. dumas-01508756

HAL Id: dumas-01508756

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01508756

Submitted on 14 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.

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MEMOIRE - CAPA-SH

OPTION : D

SESSION 2015

LA BANDE DESSINEE : UNE POTION MAGIQUE ?

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : VINCENT Emmanuelle

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Pédagogie de projet

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : GRAVE Fanny

Introduction p1

Partie1 : Aspects théoriques
I : La pédagogie de projet
- ***a) Définition*** p3
- ***b) Historique*** p3
- ***c) Sa place dans les programmes*** p5
- ***d) Les caractéristiques du projet*** p6
- ***e) Les apports de la pédagogie de projet*** p7
- ***f) Le rôle de l'enseignant*** p9
- ***g) Le rôle des élèves*** p11

II : La bande dessinée
- ***a) Histoire de la bande dessinée*** p12
- ***b) Pourquoi la bande dessinée ?*** p13
- ***c) Quelques chiffres*** p13

Partie 2 : Pratique de la classe
I : Présentation du cadre
- ***a) Le collège Henri Dunant de Merville*** p15
- ***b) L'U.L.I.S.*** p15
- ***c) Les élèves.*** p17

II : Le projet de réalisation d'une bande dessinée en U.L.I.S.
- ***a) Points de départs : les constats*** p18
- ***b) Le choix du projet*** p21
- ***c) Les besoins éducatifs particuliers et les compétences travaillés*** p21

III : Analyse du projet
- ***a) Analyse des séances*** p22
  - *Le loup et l'agneau* p23
  - *Le synopsis* p24
  - *Le story board* p27
- ***b) La bande dessinée*** p29
- ***c) Evaluation du projet*** p29

Conclusion p29

Il était une fois, il y a très longtemps, un homme qui ne savait ni lire ni écrire. D'ailleurs les mots « lire » et « écrire » n'existaient pas. Pas d'avantage qu'aucun autre. Pour s'exprimer, pour raconter, pour vénérer, il inventa le dessin.

Centre belge de la bande dessinée

Introduction

Enseignante depuis 9 ans, je suis en U.L.I.S.[1] pour la deuxième année consécutive. J'ai toujours voulu enseigner dans l'Adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés. J'ai d'ailleurs partagé ma première année de professorat entre un mi-temps en maternelle et un mi-temps en école régionale pour déficients visuels. Cette expérience m'a beaucoup plu et confortée dans le chemin que je voulais suivre.

En Septième année, j'ai été nommée sur une S.E.G.P.A.[2] au collège Roger Salengro à Houplines. Pour être honnête, je n'avais jamais pensé enseigner à des adolescents. D'autant plus que j'avais les élèves de quatrième et de troisième. Non seulement, ils étaient les élèves les plus âgés du collège mais ils devaient aussi choisir leur future formation et je devais les y aider. Au fur et à mesure de l'année scolaire, je me suis aperçue que leur âge ne me dérangeait plus. Au contraire, je me pensais « utile » mais sans toutefois véritablement y trouver ma place.

En discutant, à plusieurs occasions, avec l'enseignante U.L.I.S. de ce collège et également en visitant ce dispositif, j'ai alors décidé de me documenter sur les textes régissant ce dispositif, sur son mode de fonctionnement et surtout sur les élèves pouvant y être accueillis. Attirée par ce dispositif et ce public, mon premier vœu au mouvement fut l'U.L.I.S. de Merville. J'ai eu la chance d'être nommée dans celle-ci en septembre 2013.

Mes débuts furent très laborieux. La très grande hétérogénéité des niveaux m'a d'abord beaucoup surprise ainsi que la difficulté à inclure mes élèves. Les lois ne suffisent pas encore. Les élèves aussi : ils ne sont pas faciles tous les jours. Pourtant, c'est à eux que je dois d'être dans cette formation ou plutôt pour eux. Parce que jour après jour, ils s'accrochent, se trompent, recommencent et n'abandonnent pas. Et surtout parce que malgré les difficultés auxquelles eux et moi devons faire face, ils sont des élèves comme les autres. Parce l'enseignante que je suis doute, se questionne et a besoin de s'améliorer.

[1] Unité Localisée pour l'inclusion Scolaire
[2] Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

Au milieu de toutes ces questions que je me pose par rapport à ma pédagogie et à l'enseignement que je dispense, les deux principales interrogations, celles qui reviennent sans cesse et qui me paraissent être essentielles à résoudre, sont : comment motiver des élèves qui se sentent perdus, parfois délaissés et comment leur donner l'envie et la confiance de se lancer dans une production écrite ensemble?

Au cours de ma première année en U.L.I.S., j'ai tenté une pédagogie plus ludique. Cela fonctionnait mais sur un temps relativement court : leur attention n'était pas assez soutenue et les activités peut-être pas suffisamment variées. J'ai alors commencé à me tourner vers la pédagogie de projet et sur sa possible organisation en U.L.I.S. afin de donner aux apprentissages un caractère plus concret et une finalité plus accessible aux élèves. Puis, j'ai cherché des supports capables de motiver, d'inscrire dans un mode d'apprentissage actif les élèves et leur donner le goût de l'écrit. Plusieurs idées aussi séduisantes les unes que les autres ont retenu mon attention mais celle qui me paraissait répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves était la bande dessinée.

En choisissant de faire participer les élèves au concours scolaire de la bande dessinée d'Angoulême, je souhaitais lier production d'écrits, motivation, socialisation et autonomie. La question qui a orienté et guidé mes choix pédagogiques fut : « Comment un projet autour de la bande dessinée peut motiver, socialiser et rendre plus autonome tout en faisant entrer dans la production d'écrits des élèves d'U.L.I.S. T.F.C.[3] ? »

Dans le but d'apporter quelques éléments de réponses à cette vaste question, j'exposerai, dans une première partie, la notion de pédagogie de projet et comment elle peut participer aux apprentissages tout en favorisant la motivation, la socialisation et l'autonomie. Je préciserai les raisons qui m'ont amenée à choisir la bande dessinée comme support de projet et je détaillerai les aspects pédagogiques de celle-ci. Dans une seconde partie, je présenterai le projet que j'ai mis en place ainsi que leurs impacts sur les différents protagonistes.

[3] Troubles des fonctions cognitives

Partie1 : Aspects théoriques

I : La pédagogie de projet

a) Définition

Le mot « projet » vient du latin « projicio » qui signifie « jeter en avant, expulser ». Le Grand Robert le définit ainsi : « image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre ». Il précise aussi qu'en didactique c'est la « manière dont on envisage de traiter, d'appréhender un problème ».

Selon Philippe Perrenoud : « La pédagogie de projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit 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. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants » [4].

Michel Huber la définit comme étant une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux »[5].

Parmi toutes les définitions données à la pédagogie de projet, ces deux définitions ont particulièrement retenu mon attention car elles se rapprochaient vraiment de l'idée que je me faisais du travail à entreprendre avec mes élèves.

b) Historique

La pédagogie de projet est apparue dans les années 1920, sous l'impulsion de John Dewey et William Heard Kilpatrick qui préconisaient une pédagogie dans laquelle l'élève est acteur de ses apprentissages et centrée sur les besoins de celui-ci.

Pour John Dewey, c'est dans l'action et par l'action que l'élève crée et construit ses savoirs : « Learning by doing » en partant pour cela de leurs intérêts et en développant leur

[4] Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, 1999.
[5] Huber Michel, *L'histoire indiscipline nouvelle*, Collection « Contre-poisons », Syros, Paris,1984

autonomie[6].

Jusqu'en 1960 de nombreux chercheurs et pédagogues s'intéressent à cette forme de pédagogie tels que Célestin Freinet en France, Maria Montessori en Italie et Ovide Decroly en Belgique.

Célestin Freinet affirme qu'il faut faire entrer les élèves dans des tâches qui ont du sens. Si le travail revêt du sens pour les élèves, ils auront envie de s'investir davantage. C'est donc à l'enseignant de créer des situations qui donneront aux élèves l'appétence nécessaire à leur entrée active dans les apprentissages. L'enseignant met les élèves dans une situation de recherche proche de la démarche scientifique : les élèves vont se questionner, se tromper, expérimenter des stratégies qu'ils retiendront d'autant plus facilement qu'ils en seront à l'origine.

Pour Maria Montessori : « l'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source que l'on laisse jaillir »[7]. Les apprentissages doivent résulter d'un besoin, d'un manque qu'il faut combler par la participation active des élèves. Si les élèves sont dans un environnement favorable et accompagnés d'un enseignant qui les stimule, les élèves vont apprendre par eux-mêmes.

Ovide Decroly pense également que « l'intérêt de l'enfant est le levier par excellence de son développement, que cela renforce sa motivation et donne sens à l'enseignement »[8]. Il considère également qu'une connaissance est intégrée lorsque l'enfant l'a lui-même découverte et exprimée.

Jean Piaget affirme lui aussi que les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui « sait » vers quelqu'un qui « ne sait pas ». Elles sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.

Mais entre les années 1960 et 1980, la pédagogie de projet s'essouffle et ne semble plus trouver de partisan.

Depuis la situation s'est inversée car elle connaît un enthousiasme grandissant et se retrouve même dans les programmes de l'Education nationale. Dans les anciens programmes de 2002, Jack Lang a d'ailleurs bien précisé que : « Le maître n'est pas un simple exécutant »[9].

[6] Richard Mayer et Patricia Alexander, *Handbook of Research on Learning and Instruction*, 2011
[7] Maria Montessori, *L'éducation et la paix*, Broché, 2001
[8] Ovide Decroly, *Vers l'école rénovée*, Lebègue-Nathan, 1921
[9] Jack Lang, *Qu'apprend-on à l'école maternelle?*, Xo éditions, 2002

c) Sa place dans les programmes

En 1979, les projets d'action culturelle et éducative (P.A.C.T.E.) apparaissent. Ils sont construits autour d'un thème, limités dans le temps et ouverts aux interventions extérieures. Les projets d'action éducative (P.A.E.) les remplaceront en 1981. Ces nouveaux projets doivent aboutir à une réalisation concrète et permettre de motiver les élèves en utilisant une démarche pédagogique d'apprentissage par projet. Ils s'intègrent au projet de l'établissement qui est devenu obligatoire depuis la loi d'orientation de 1989 qui place « l'élève au centre du système éducatif »[10].

En 1984, les quatrièmes et troisièmes technologiques voient le jour. Par un travail en équipe pluridisciplinaire, elles doivent mettre en place un projet pédagogique répondant aux besoins des élèves et leur faire réaliser un projet technique qui fera intervenir différentes compétences transversales de plusieurs domaines.

En 1996, Georges Charpak, prix Nobel de physique, lance « la main à la pâte »[11] avec pour objectif l'enseignement des sciences par une pédagogie de projet lié à l'investigation par les élèves permettant de stimuler leur esprit scientifique, leur compréhension du monde et leurs capacités d'expression.

En 2002, les itinéraires de découverte (I.D.D.)[12] sont introduits dans l'emploi du temps des collèges. Ils prescrivent des croisements disciplinaires et des collaborations entre enseignants afin que les élèves s'impliquent plus dans leurs apprentissages.

Parallèlement, les travaux personnalisés encadrés (T.P.E.) se développent au lycée. Ces travaux « visent à diversifier les modes d'appropriation des contenus des programmes en prenant appui sur une démarche interdisciplinaire. Ils visent également à développer chez les élèves les capacités d'autonomie et d'initiative dans la recherche et l'exploitation de documents, en vue de la réalisation d'une production qui fait l'objet d'une synthèse écrite et orale »[13].

En lycée professionnel, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (P.P.C.P.) sont mis en place. Ils « consistent à faire acquérir des savoirs et/ou des savoir-faire à partir d'une réalisation concrète liée à des situations professionnelles »[14].

---

10 http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714
11 http://www.fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/fondation/nos_missions/53_bo_5septembre1996.gif
12 http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201759C.htm
13 http://eduscol.education.fr/cid47789/themes-nationaux.html
14 http://eduscol.education.fr/pid23187/projet-pluridisciplinaire-a-caractere-professionnel.html

d) Les caractéristiques du projet

Selon les différents pédagogues que j'ai pu étudier, les caractéristiques du projet sont plus ou moins nombreuses.

La principale étant la théorie constructiviste développée par Jean Piaget qui insiste sur le rôle actif de l'élève qui devient le premier agent de son apprentissage : « La compréhension d'une réalité s'élabore à partir des perceptions personnelles et non d'une réalité absolue »[15].

J'ai également retenu et adopté celles qui sont les plus en adéquation avec les besoins de mes élèves.

- ✶ Le projet doit aboutir à une réalisation concrète : il faut que les élèves aient suffisamment de temps pour produire une œuvre palpable qui expose les savoirs et les savoir-faire mis en jeu. Cela permet aux élèves de valoriser leur travail, de donner du sens aux apprentissages et de relever ou maintenir un sentiment de compétences.
- ✶ Le projet doit naître d'une utilité pour le groupe : les élèves expriment un désir, une envie dont la matérialisation de l'idée du projet doit être la réponse.
- ✶ Le projet doit assurer la cohésion du groupe : les élèves doivent être d'accord sur le résultat final et sur les modalités de validation de celui-ci.
- ✶ Le projet doit être exécuté en groupe : il faut que les élèves discutent, argumentent, confrontent leurs idées, savoirs et savoir-faire afin de trouver la meilleure stratégie à utiliser pour que le projet aboutisse.
- ✶ Le projet doit obéir au groupe : l'enseignant ne peut ni imposer ses choix ni donner de réponses directes aux difficultés rencontrées mais laisser aux élèves la possibilité de résoudre eux-mêmes les problèmes. L'enseignant doit réussir à suggérer adroitement des solutions mais n'a pas de pouvoir décisionnaire sur celles-ci.
- ✶ Le projet doit respecter la zone proximale de développement des élèves : le projet doit apparaître comme un défi que les élèves vont devoir surmontés tout en étant inconsciemment à leur portée. Les élèves doivent avoir le sentiment d'être capable de faire des choses difficiles et en éprouver une intense fierté.
- ✶ Le projet doit donner du sens aux apprentissages : les savoirs et les savoir-faire à acquérir pour résoudre les problèmes doivent être perçus comme indispensables à la réussite du projet.

[15] François Lasnier, *Réussir la formation par compétences*, Broché, 2000

e) Les apports de la pédagogie de projet

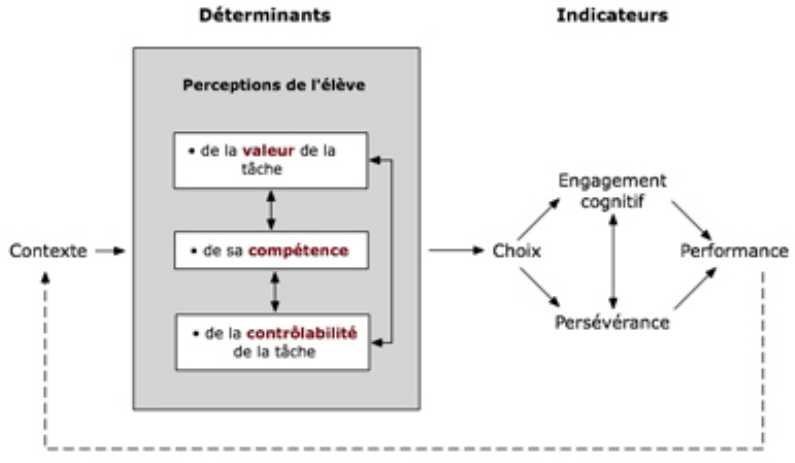
La motivation

Le dictionnaire Larousse définit la motivation comme étant les raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action.

Selon Rolland Viau[16], la motivation est un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre.

Plusieurs perceptions peuvent donc influencer la motivation de l'élève.

- ✶ Sa perception de soi : c'est l'image que l'élève a de lui en tant qu'apprenant. Cette image n'est pas forcément le reflet de la réalité, elle peut naître d'une interprétation subjective que l'élève a de lui-même.
- ✶ Sa perception de la valeur de l'activité : c'est un jugement que l'élève accorde à l'utilité d'une activité. Il faut que celle-ci est un intérêt pour l'élève afin qu'il s'y engage et participe à sa réalisation.
- ✶ Sa perception de sa compétence à accomplir une activité : c'est une auto-évaluation que l'élève fait de ses capacités à réussir une activité. Cette perception vient de son histoire scolaire, de ses réussites et échecs antérieurs.
- ✶ Sa perception de la contrôlabilité : c'est la conscience que l'élève a de ses processus métacognitifs. Si l'élève a le sentiment de maîtriser ou connaître les stratégies efficaces, il se lancera et persévérera dans l'activité.



Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994)

[16] Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994

La pédagogie de projet[17] est une approche qui éveille le désir d'apprendre, qui favorise et promeut des moyens pour apprendre, pour éveiller, pour soutenir le questionnement, qui guide l'élève sur la voie de la compréhension et de l'intégration de savoirs durables. Eveiller le désir d'apprendre, pour moi, s'est motiver. C'est en ce sens que la pédagogie de projet me semble parfaitement répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

La socialisation

Selon Jean Piaget et Annick Percheron, la socialisation est une interaction entre l'individu et son environnement. « Le processus de socialisation consiste à adapter l'individu à des situations sociales de plus en plus complexes en passant à chaque étape par deux mouvements antagonistes »[18].

Mouvement d'assimilation : l'individu cherche à modifier son environnement conformément à ses souhaits, désirs.

Mouvement d'accommodation : l'individu s'adapte pour répondre aux contraintes de son environnement.

Ces deux mouvements créent un déséquilibre auquel les élèves vont devoir faire face en se construisant de nouvelles règles sociales. La pédagogie de projet permet ce déséquilibre en mettant les élèves en interaction. Ils deviennent également acteurs de leur socialisation. Les normes, les règles ne sont plus imposées mais réfléchies et acceptées car construites par les élèves.

L'autonomie

D'après le Petit Larousse, l'autonomie est la possibilité de décider, pour un individu, sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, une autorité.

C'est donc une forme d'indépendance. Cette « liberté » est rendue possible grâce à la pédagogie de projet car les élèves construisent eux-mêmes leurs connaissances en prenant de la distance par rapport à l'enseignant. Ils se questionnent, recherchent et élaborent des stratégies qui leur sont propres. Ils développent des attitudes de métacognition en analysant leur propre fonctionnement intellectuel et en se créant des procédures de résolution.

L'enseignant doit laisser aux élèves un espace de liberté nécessaire à la construction individuelle des savoirs. Les élèves ne dépendent plus de l'enseignant : ils coopèrent. Les élèves se responsabilisent, ils deviennent autonomes.

[17] Britt-Marie Barth, *Le savoir en construction, Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993
[18] Annick Percheron, *La socialisation politique*, Armand Colin, 1993

Autonomie ⟷ Apprentissages

Pour Philippe Meirieu, l'autonomie est « l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même »[19].

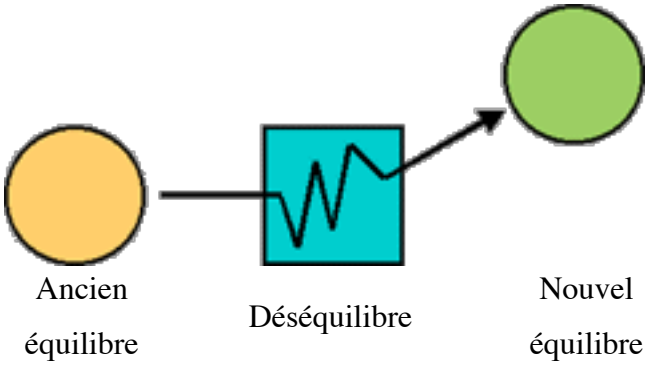
f) Les rôles de l'enseignant

- Le guide : l'enseignant doit permettre aux élèves de chercher les réponses à leurs questions, il doit les encourager à trouver eux-mêmes les solutions à leurs problèmes avant de leur proposer la sienne. Il doit les amener à s'interroger sur les raisons de leurs choix. Il doit laisser les élèves faire des erreurs et les inciter à réfléchir sur ce qu'ils ont appris. L'enseignant va devoir imaginer et mettre en place les dispositifs susceptibles d'engendrer la construction des apprentissages.
- Le motivateur : l'enseignant doit entretenir la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves. La motivation intrinsèque se rapporte à l'intérêt personnel, au plaisir et la satisfaction. Les élèves sont « motivés pour » l'activité elle-même. L'enseignant doit donc trouver une activité qui intéresse les élèves. La motivation extrinsèque se rapporte à la valorisation du sentiment de compétence des élèves. Les élèves sont « motivés par » un élément extérieur à l'apprentissage lui-même, ou « par » la récompense que leur procure l'activité dans laquelle ils sont engagés. L'enseignant doit bien évidemment relever les échecs des élèves mais surtout souligner et valoriser leurs réussites. L'enseignant doit trouver des défis séduisants et accessibles aux élèves tout en les confrontant à des difficultés qu'ils vont devenir capables de surmonter. C'est ainsi que les élèves découvriront et développeront différentes compétences.
- Le médiateur : l'enseignant doit réguler les problèmes que peuvent avoir les élèves par rapport aux savoirs et savoir-faire à acquérir. Selon Françoise Raynal et Alain Rieunier[20], la médiation est l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. Selon Lev Vygotski, la médiation de l'enseignant donne aux élèves la possibilité de s'élever à un niveau intellectuel supérieur, de passer de ce qu'ils savent faire à ce qu'ils ne savent pas faire. Cette différence entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel est appelée la « Zone Proximale de Développement ». Cet

[19] http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm
[20] Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, ESF Editeur, 2014

espace de progrès permet aux élèves de dépasser leurs compétences grâce, toujours selon Lev Vygotski, aux interactions sociales primordiales à la construction des savoirs et savoir-faire. Les conflits éventuels et donc les désaccords générés par ces interactions sociales mettent les élèves face à un problème cognitif qu'ils vont devoir résoudre. On passe de la conception individualiste de Jean Piaget à une conception où la collectivité est indispensable à l'apprentissage : le conflit sociocognitif. L'enseignant doit alors susciter la réflexion, le questionnement, le raisonnement des élèves afin qu'ils soient les plus à même de résoudre les problèmes rencontrés et donc de construire de nouveaux savoirs et savoir-faire. L'enseignant favorise les discussions entre les élèves. Il régule les échanges. Il interroge judicieusement les élèves sur ce qu'ils savent ou pensent savoir et provoque les déséquilibres nécessaires à la construction des apprentissages. L'enseignant est le médiateur entre les élèves et les savoirs.

Modèles constructiviste et socioconstructiviste



- Le gestionnaire de classe : l'enseignant doit être capable de recentrer les élèves sur les apprentissages à chaque fois que cela est nécessaire. D'après William Doyle[21], le degré de coopération entre les élèves, entre l'enseignant et les élèves est l'indicateur d'une bonne gestion de classes. La classe doit être gérée par l'enseignant de façon à favoriser les échanges et les interactions qui vont participer à l'émergence de conflits sociocognitifs.
- La personne ressources du projet doit :
  - tenir compte des besoins, des intérêts des élèves
  - définir les compétences spécifiques et transversales à atteindre
  - proposer ou faire formuler par les élèves le ou les projets qu'ils voudraient réaliser

[21] William Doyle, Classroom organization and management, Nen York, Macmillan, 1986

- ✦ vérifier l'adhésion du groupe face au projet sélectionné
- ✦ accueillir les suggestions des élèves dans les tâches à organiser
- ✦ planifier et organiser les différentes phases de construction du projet
- ✦ mettre en évidence les étapes franchies et la progression dans la réalisation du projet
- ✦ collaborer lui-même directement au travail nécessaire pour la réalisation du projet
- ✦ faire apprécier les résultats, la portée de l'action menée

L'enseignant n'a plus le même rôle que dans une pédagogie « traditionnelle », il ne transmet plus, il aide à la construction des savoirs et des savoir-faire. Dans la pédagogie de projet, l'enseignant accompagne les élèves sur les chemins des apprentissages, il suscite leur intérêt et les encourage, il déclenche des situations de questionnement et de recherche. Les élèves eux aussi n'ont plus les mêmes rôles.

g) le rôle des élèves

- ✶ Etre acteurs : les élèves construisent leurs savoirs et savoir-faire eux-mêmes. Ils sont acteurs de leurs apprentissages car c'est eux qui remettent en question leurs connaissances, ils élaborent des stratégies pour chercher et trouver des réponses aux questions leur permettant de réaliser l'objet du projet.
- ✶ Interagir : les élèves communiquent, discutent, proposent des solutions et peuvent s'apercevoir que les autres ne sont pas de leur avis ou n'ont pas les mêmes perceptions qu'eux. Ces interactions créent alors un déséquilibre les amenant à reconstruire leurs connaissances. Ou au contraire, ces interactions amènent une confirmation de leurs savoirs et savoir-faire et qui les incite à partager leurs compétences.
- ✶ Devenir collégien :
  - ✦ Se socialiser : en interagissant entre eux, entre eux et l'enseignant, les élèves vont progresser dans la socialisation. Ils vont apprendre à écouter les autres, à prendre plus efficacement la parole, à respecter et accorder de l'importance aux opinions de chacun. En osant exprimer leurs idées, ils vont développer le sentiment d'identité sociale. En coopérant ensemble et en participant collectivement à la réalisation de l'objet du projet, ils vont favoriser l'émergence du sentiment d'appartenance à un groupe.
  - ✦ Gagner en autonomie : les élèves, seuls, ne peuvent pas acquérir d'autonomie. C'est en se confrontant aux autres, qu'ils vont s'affirmer et renforcer leur confiance en eux.

Cette confiance va leur permettre d'être libre d'oser et de faire plus de choix. De plus, en les laissant libres de rechercher, de choisir, d'élaborer des stratégies, la pédagogie de projet permet aux élèves de construire leurs savoirs. L'enseignant, aussi, en montrant qu'il leur fait confiance, facilitera leur envie d'autonomie.

« L'élève devient l'acteur principal de sa formation ; il agit au lieu d'écouter, de regarder et de subir. Il découvre la science de première main, il s'éduque lui-même. Quant au professeur, il s'abstient de trop frayer la voie ; il met les élèves aux prises avec les difficultés et leur laisse le plaisir de triompher des obstacles. Sa tâche est celle d'un guide : il stimule les énergies et encourage les efforts ; il suggère parfois une solution, mais ne la donne pas toute faite ; jamais il n'enlève la joie de la découverte personnelle »[22].

II : La bande dessinée

a) Histoire de la bande dessinée

La bande dessinée est un art narratif, graphique et séquentiel.
Certains éléments graphiques et narratifs remontent à la Préhistoire, mais ne sont pas encore séquentiels.

Au IVe millénaire avant notre ère apparaît en Egypte un système d'écriture, les hiéroglyphes, comprenant des caractères pictographiques où les représentations humaines et animales sont très présentes. Différentes narrations séquentielles ornent les tombes et les temples. Elles racontent certaines scènes de la vie terrestre en Egypte ou bien parfois certaines scènes de la mythologie égyptienne.

Au Moyen-âge, en Europe, on voit se développer le manuscrit. La religion catholique est une religion qui s'appuie beaucoup sur l'image car beaucoup de gens ne savent ni lire ni écrire, à l'époque. Dans les manuscrits, on trouve de très belles enluminures qui peuvent nous faire penser à de la bande dessinée. Sans le savoir, les moines ont inventé la plupart des codes utilisés par les dessinateurs d'aujourd'hui. Ainsi apparaît le découpage du récit par l'emploi de la case.

Avec l'imprimerie, les illustrateurs peuvent créer des reproductions à l'infini de leurs oeuvres, et les diffuser à une grande partie de la population. Avec les gravures et les estampes, de la Grande-Bretagne au Japon, les artistes deviennent des raconteurs d'histoires. L'imprimerie apparaît en Chine dès le XIIème siècle et en Europe vers 1450 inventée par

[22] Alain Nonjon, *Notre beau métier, Manuel de pédagogie appliquée*, Broché, 1979

Johannes Gensfleisch, plus connu sous le nom de Gutenberg. Ainsi, des artistes comme William Hogarth (1697-1764) et Katsushika Hokusai (1760-1849) créent des histoires avec des successions de gravures et d'estampes.

En 1827, Rodolphe Töpffer, pédagogue, écrivain et politicien suisse, commence à créer, à l'intention de ses élèves, des histoires illustrées dont le caractère inédit, au-delà du style original de son trait, repose sur une nouvelle manière d'articuler textes et images montées en séquences. Il excelle notamment dans le découpage du mouvement. Il est un jalon essentiel dans la conception de la bande dessinée et en est le premier théoricien.

Dès le XIXe siècle, les journaux et magazines avaient compris que pour vendre de la publicité aux annonceurs, il fallait réunir le plus grand nombre possible de lecteurs. A côté du roman-feuilleton qui tient en haleine, on découvre des humoristes, des caricaturistes et les premiers héros récurrents, tels que Ally Sloper en Angleterre ou Max und Moritz en Allemagne, dont les aventures se découpent en récits dessinés.

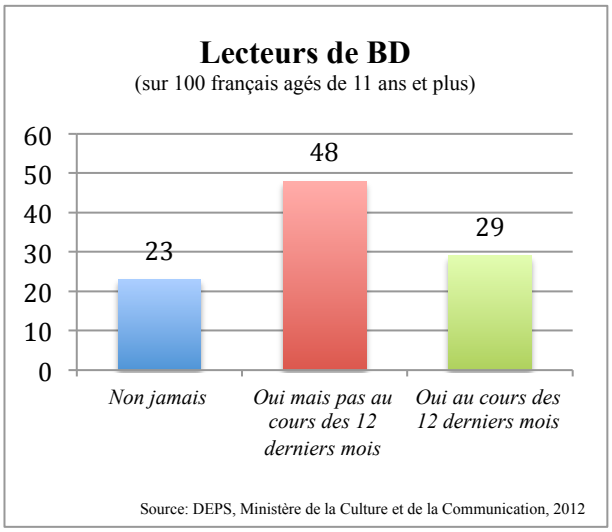
b) Pourquoi la bande dessinée ?

La bande dessinée présente pour moi de nombreux atouts pédagogiques car c'est avant tout un support que tous les élèves connaissent, apprécient et lisent. Ces livres attirent beaucoup les élèves d'U.L.I.S. dont l'avantage premier est de lier l'écrit à l'image ce qui facilite la compréhension de l'histoire. La bande dessinée permet également la lecture d'histoires courtes, les élèves restent donc motivés et attentifs.

De plus, du côté de l'enseignement, la bande dessinée rend possible le travail en projet pluridisciplinaire. Pour notre bande dessinée, plusieurs domaines de compétences ont pu être mobilisés tels que la maîtrise de la langue française, les mathématiques, l'histoire et les arts.
Ce qui a motivé mon choix de travailler sur un projet autour de la bande dessinée est que, selon moi, elle facilite la lecture d'images et l'écriture. Elle favorise le langage oral entre les élèves, l'étude des types de phrases et des dialogues, de l'intonation.

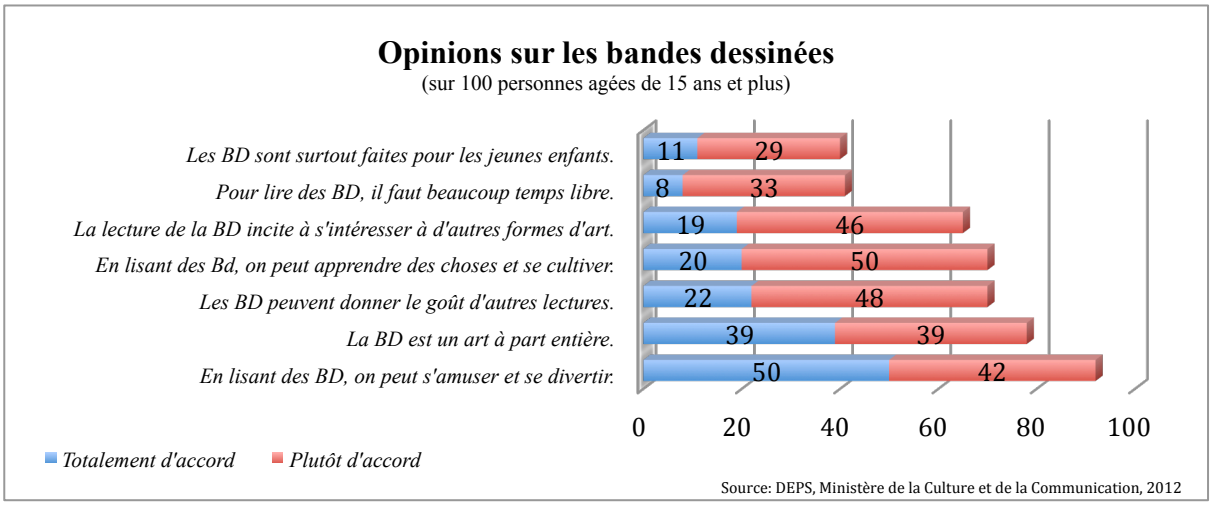
c) Quelques chiffres

La bande dessinée n'a pas toujours eu bonne réputation. On lui a souvent prêté des effets négatifs sur la pratique de la lecture et sur la richesse du vocabulaire. Pour beaucoup de personnes, lire une bande dessinée n'était pas lire. C'était un genre littéraire mineur.



Aujourd'hui, avec 16 millions de lecteurs en France et plus de trois quarts des français[23] qui déclarent avoir déjà lu une bande dessinée, le « neuvième art »[24] a revalorisé son image. Non seulement le nombre de titres édités est en constante évolution et les genres se diversifient mais la bande dessinée est aussi intégrée aux dispositifs pédagogiques souhaités par l'Education nationale et se trouve inscrite dans les listes d'œuvres sélectionnées pour l'école et le collège. Pour l'Education nationale, sa lecture participe à la construction d'une « première culture littéraire partagée »[25]. Sa lecture s'est très bien insérée dans le paysage culturel français : 45% des parents[6] conseillent à leurs enfants de lire des bandes dessinées car elle donne le goût d'autres lectures, elle permet d'apprendre des choses, de se cultiver et de s'intéresser à d'autres formes d'art. Quand on lit une bande dessinée, on lit. Un lecteur de bande dessinée ira plus facilement vers d'autres formes de lecture que celui qui ne lit rien.

Le 14 mars 2015, une vente aux enchères chez Christie's à Paris, société de renommée mondiale dans le domaine de la vente d'œuvres d'art, a obtenu 800 000 euros pour dix planches originales de Tintin du dessinateur belge Georges Remi dit Hergé.



[23] Enquête du Ministère de la Culture et de la Communication, *La lecture de bandes dessinées*, 2012
[24] Expression créée par Morris (pseudonyme de Maurice de Bévère, créateur de *Lucky Luke*) et Pierre Vankeer qui animèrent au sein du *Journal de Spirou* une rubrique intitulée « *Neuvième art* ».
[25] http//eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html

Partie 2 : Pratique de la classe

I : Présentation du cadre

a) Le collège Henri Dunant de Merville

Le collège Henri Dunant est situé dans la commune de MERVILLE au sud de l'arrondissement de Dunkerque entre Lille (à 38km), Hazebrouck (à 13km) et Béthune (à 16km). En 2012, la commune comptait 9 465 habitants.

Le collège compte le dispositif U.L.I.S. plus 21 classes dont 4 classes de S.E.G.P.A. et 1 classe Relais. Une quarantaine de professeurs y enseigne à 451 élèves. La S.E.G.P.A. propose deux ateliers : Habitat et Hygiène Alimentation Santé.

Le collège possède deux salles informatiques et un C.D.I.[26]

6e		5e		4e		3e	
4 classes	88 élèves	4 classes	102 élèves	4 classes	102 élèves	4 classes	102 élèves
S.E.G.P.A.	9 élèves	S.E.G.P.A.	7 élèves	S.E.G.P.A.	14 élèves	S.E.G.P.A.	15 élèves
U.L.I.S.	1 élève	U.L.I.S.	5 élèves	U.L.I.S.	3 élèves	U.L.I.S.	3 élèves

b) L'U.L.I.S.

L'U.L.I.S. du collège Henri Dunant a été ouverte en septembre 2009. Elle obéit à la loi n° 2005-102 du 11 février 2005[27] pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Son fonctionnement est détaillé dans le bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010[28]. Elle accueille des élèves dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire mais qui peuvent bénéficier, dans le cadre d'un établissement scolaire du second degré, d'une scolarisation adaptée. L'U.L.I.S. est un dispositif permettant la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (P.P.S).

Chaque élève scolarisé au titre de l'U.L.I.S. bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

L'U.L.I.S. du collège Henri Dunant accueille des élèves dont il a été reconnu un handicap cognitif. Ces élèves ne peuvent, dans l'immédiat, être accueillis dans une classe

[26] Centre de documentation et d'information
[27] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647
[28] www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html

ordinaire et une admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas pour eux. Les élèves admis dans l'U.L.I.S. doivent être capables d'une part d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives.

La salle U.L.I.S. est au rez-de-chaussée de l'une des extrémités du collège assez loin de toutes les autres classes. L'U.L.I.S. est toutefois bien intégrée dans la vie du collège et participe à quelques projets ou sorties communes (Jardi Henri, goûter intergénérationnel, collège au cinéma,…). Un budget a été alloué à l'U.L.I.S en 2015.

Le dispositif U.L.I.S. se compose de deux salles. Une salle de cours et une salle pupitre avec 7 ordinateurs. Dans la salle de cours, il y a un ordinateur professeur, une imprimante scanner neuve, un vidéoprojecteur installé fin novembre 2013. Les tables sont mises par groupe de 3 ou 4 en fonction des niveaux et surtout des affinités.

Les élèves d'U.L.I.S. participent aux ateliers H.A.S. et Habitat, ils font d'ailleurs des stages en entreprise aux mêmes dates que les élèves de la S.E.G.P.A. afin de ne pas manquer des cours.

Chaque élève bénéficie d'inclusions dans des classes ordinaires, de S.E.G.P.A. et parfois les deux. Avant de proposer une inclusion à un élève, je discute avec l'enseignant de la disciplinée envisagée. Je lui présente l'élève, ses besoins éducatifs particuliers. Je lui expose les compétences et les objectifs que l'élève pourrait atteindre grâce à l'inclusion, ses difficultés et ses capacités. Je lui explique que je peux adapter ses cours en amont s'il le désire, que ses cours seront retravaillés avec moi en U.L.I.S. et je lui précise qu'une A.V.S.[29] peut accompagner l'élève s'il en ressent la nécessité. Je demande si un essai est possible. L'enseignant accepte généralement assez facilement. J'en parle ensuite avec l'élève et lui explique les modalités de l'inclusion. Une A.V.S. accompagne toujours l'élève pour l'essai afin qu'il soit rassuré. A la suite de ce premier contact réussi, j'établis un projet d'inclusion où je reprends les différents points discutés avec l'enseignant d'inclusion et où je note également des adaptations possibles qu'il peut mettre en place au besoin. Parfois par l'intermédiaire d'un cahier de suivi ou par de nombreux entretiens, l'inclusion est régulièrement soumise à des bilans afin qu'elle soit la plus profitable possible à l'élève **(annexe 1)**.

[29] Auxiliaire de vie scolaire

c) Les élèves

L'U.L.I.S. accueille 12 élèves âgés de 11 à 15 ans en référence au Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010. Elle est composée de 5 filles et 7 garçons.

Age niveau 3e		Age niveau 4e		Age niveau 5e		Age niveau 6e	
Filles	Garçon	Fille	Garçons	Filles	Garçons	Fille	Garçon
2 Ophélie Angèle	1 Morgan	0	3 Gauthier Tony Thomas	2 Claire Mélinda	3 Jason Yann Renaud	1 Océane	0

La classe est assez agitée. Certains élèves ne parviennent pas toujours à canaliser leur énergie. Il faut réussir à les apaiser tout en évitant que l'énervement ne se propage. Les niveaux sont très hétérogènes dans tous les domaines de compétences. D'une façon générale, les niveaux vont du CP au CE2.

Ophélie est une élève qui peut se montrer très agréable, scolaire ou au contraire très indisciplinée si elle se laisse influencer. Quand elle est arrivée, elle était à peine lectrice et a, depuis, fait de gros progrès. La numération reste compliquée mais là aussi, Ophélie fait des efforts très importants et avance dans les apprentissages.

Morgan a commencé sa scolarité en S.E.G.P.A. et a rejoint l'U.L.I.S. au début de son année de quatrième. Il a tout d'abord eu du mal à trouver sa place et a finalement réussi son intégration au sein de l'U.L.I.S. Morgan a, cependant, besoin d'être régulièrement motivé.

Angèle est une élève très scolaire et volontaire mais aussi très stressée. Les évaluations sont une épreuve pour elle. Elle montre un manque important de confiance en elle. La compréhension des textes est assez difficile mais Angèle ne se décourage pas et persévère dans cette activité.

Gauthier présente des troubles envahissants du développement. C'est un élève sérieux et très agréable. Les changements, nouvelles situations l'inquiètent ainsi que les nouveaux apprentissages. Il a besoin d'être rassuré. Les nouvelles notions sont inquiétantes pour lui car il doute, injustement, de ses capacités.

Tony est un élève sérieux, agréable et très curieux. Il se passionne par tout ce qui touche à l'histoire, la géographie et les sciences. Il a des difficultés en graphisme car il tient ses

crayons vraiment très fort et veut que son écriture soit parfaite. Depuis l'année dernière, il a beaucoup gagné en maturité et en confiance en lui.

Thomas est un très bon élève mais avec un comportement fluctuant. Il gère très mal la frustration et a souvent des petites périodes de fatigue dans la journée.

Jason est passé en conseil de discipline et ne fait malheureusement plus parti de l'U.L.I.S. Il avait une scolarité aménagée : 2h par jour au collège et le reste de la journée au foyer éducatif.

Yann est un nouvel élève vraiment très discret. Il participe rarement de lui-même et il faut souvent le solliciter.

Renaud a une scolarité aménagée. Il ne vient au collège que 3h par jour : il a beaucoup de difficultés à rester attentif et calme au delà.

Claire est une nouvelle élève très sérieuse. Elle a un petit problème de prononciation mais elle participe volontiers et souvent aux activités. Elle a des difficultés à garder une distance physique par rapport aux élèves ou aux adultes, ce qui peut parfois déranger. **Claire** s'intéresse à tout, elle a quelque fois des moments de manque de confiance en elle mais elle reste scolaire, attentive et courageuse face aux apprentissages.

Mélinda a une scolarité partagée avec l'I.M.E.[30] « Les lurons » d'Hazebrouck. Elle vient cinq demi-journées au collège et quatre demi-journées à l'I.M.E. Elle participe volontiers et s'engage assez facilement dans l'activité. Elle a, cependant, quelques difficultés à canaliser son énergie. Si l'énervement est trop intense, le retour à un état plus serein est long et fastidieux.

Océane est une nouvelle élève discrète mais sérieuse. Elle participe assez peu et semble manquer de confiance en elle. Elle a besoin que l'adulte la sollicite et l'encourage. En groupe restreint, elle se montre un peu plus participative.

II : Le projet de réalisation d'une bande dessinée en U.L.I.S.

a) Points de départs : les constats

A la rentrée de septembre 2014, j'ai fait passer aux élèves les évaluations[31] sixième E.G.P.A. de l'académie de Lille et les ai attentivement observés que cela soit dans leur rapport au travail ou dans leur interactions avec les adultes (A.V.S. et moi) ou entre eux.

Avant donc de décider de leur proposer de créer une bande dessinée, j'ai relevé des besoins éducatifs particuliers communs à quelques élèves auxquels il me semblait absolument

[30] Institut Médico-Educatif
[31] www.4c.ac-lille.fr/arrasash/articles.php?lng=fr&pg=485

nécessaire de répondre afin de faciliter leurs apprentissages. Ces élèves sont **Yann**, **Claire** et **Océane** , mes trois nouveaux élèves que je ne connaissais que par leur dossier scolaire. Ils avaient l'air timide, ne parlaient que très peu et restaient à l'écart du reste du groupe U.L.I.S. Ils avaient des difficultés d'organisation, ne rentraient pas immédiatement dans les activités. Il paraissaient « perdus » et devaient donc prendre leur marque. **Yann** et **Océane** avaient aussi quelques difficultés à se motiver. Quand ils étaient dans les activités, ils n'avaient pas l'air très motivés. Les A.V.S. et moi-même devions souvent les encourager et leur expliquer qu'ils pouvaient continuer dans les activités.

Pour identifier les difficultés de ces élèves en production d'écrits, je me suis particulièrement appuyée sur trois exercices des évaluations E.G.P.A. Le premier était une suite de trois images dont les élèves devaient se servir afin d'écrire une bande dessinée sans bulle qui soit cohérente du point de vue de la syntaxe et du sens. Le deuxième exercice était une copie de poésie me permettant d'observer la qualité de leur graphie. Le dernier exercice consistait en la rédaction d'une histoire courte qui venait à la suite d'un texte lu par moi-même et repris individuellement, s'il le fallait, par les A.V.S.

Yann était inscrit dans une sixième S.E.G.P.A. mais il n'y est quasiment jamais allé. Afin de pallier à ce sérieux décrochage scolaire, il est retourné, faute de place dans une U.L.I.S., dans son ancienne classe de C.L.I.S.[32] où il a passé toute l'année scolaire 2013-2014. A son arrivée au collège, **Yann** s'est muré dans le silence. Elève souriant mais muet. J'ai d'abord pensé que ce mutisme pouvait être causé par un petit défaut de prononciation qu'il a et qui pouvait le gêner face aux autres élèves. Mais en discutant avec ses éducateurs, j'ai compris que le problème se situait ailleurs. **Yann** a subi un important choc psychologique. Il ne me parlait qu'en relation duelle et si le groupe était très restreint. Parfois même, il ne me répondait pas du tout, se renfermant sur lui-même car certains élèves ne comprenaient pas son silence face à mes questions. J'avais beaucoup de difficultés à le mettre en confiance et à établir une quelconque communication avec lui. Les élèves eux-mêmes ne parvenaient pas à interagir avec lui. En production d'écrits, **Yann** n'utilise pas les signes de ponctuation. Ses phrases ne sont pas cohérentes tant sur le plan de la syntaxe que sur celui du sens. Il fait des erreurs de correspondance lettre-son (exemple : p-b). Il a une écriture lisible mais les lettres sont grandes. Il forme ses « m » comme ses « n ». En copie, **Yann** n'a aucun problème. Il lui faut juste du temps. Il respecte la mise en page et sait très bien se repérer sur la feuille. Il se sert des lignes mais a tout de même tendance à faire de légères vagues. Au niveau rédactionnel, **Yann** a beaucoup de mal à traduire ses pensées par écrit. Son manque de

[32] Classe pour l'inclusion scolaire

communication, voire son mutisme total face aux difficultés, ne lui permet pas de les clarifier ni même qu'un adulte lui vienne en aide.

Claire vient également d'une sixième S.E.G.P.A., bien qu'orientée en U.L.I.S., son année scolaire s'y est assez bien passée malgré ses difficultés. **Claire** a envie d'apprendre mais a un important problème de prononciation causé par une maladie musculaire. Dès le début de l'année scolaire, elle n'a pas trouvé sa place au sein du groupe. Certains élèves se moquant même très méchamment d'elle. Son besoin de proximité physique n'a malheureusement pas favorisé son intégration. Elle avait du mal à se positionner correctement par rapport aux autres et à respecter leur espace personnel. **Claire** écrit très lentement et se fatigue très vite. Si elle s'applique ses lettres sont correctement écrites sauf les « a » et les « o » qui restent très difficiles à différencier. Dans le cas contraire, ses lettres sont mal formées. Cela lui demande du temps et un effort considérable pour parvenir à avoir une graphie compréhensible. **Claire** ne fait pas les majuscules. Elle respecte la présentation et se repère bien dans l'espace de la feuille mais elle doit faire beaucoup d'efforts pour rester sur les lignes. Pour la rédaction d'histoires courtes, **Claire** a besoin de faire une dictée à l'adulte. Les phrases qu'elle propose ont un sens mais manque de syntaxe et de vocabulaire. Il faut lui relire ses phrases pour qu'elle parvienne, parfois, à les corriger.

Océane arrive de C.L.I.S. Elle avait du mal à prendre la parole en public et ne sentait relativement à l'aise qu'en petit comité. C'est la seule élève du niveau sixième. Elle était souvent en retrait des autres élèves et ne tentait pas de se lier aux autres. Au début de l'année scolaire, elle était souvent en retard. Le midi, elle revenait avec une heure de retard. **Océane** a une très belle graphie : ses lettres sont bien formées et ont une taille régulière. Il est aisé de relire ce qu'**Océane** a écrit. Elle respecte l'espace de la feuille, écrit sur les lignes et même sur une feuille blanche son écriture reste linéaire. Par contre en copie, elle oublie des mots. Elle orthographie correctement quelques mots courants mais écrit les mots inconnus de façon phonétique et fait beaucoup de confusions de sons (exemple : pl-f). En production d'écrits, ses phrases ne sont pas cohérentes tant au niveau de la syntaxe qu'au niveau du sens. Elle oublie les majuscules et ne met aucun signe de ponctuation. Elle enchaîne les phrases sans aucun connecteur ou lien logique. L'orthophoniste S.E.S.S.A.D.[33], qui intervient pendant le temps scolaire, ne la trouvait pas disponible aux apprentissages, elle avait même émis l'hypothèse d'arrêter son travail avec **Océane**.

[33] Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

b) Le choix du projet

En partant de ces évaluations, où la difficulté de faire écrire les élèves revenait régulièrement, et de ces observations, j'ai choisi de lancer les élèves d'U.L.I.S. dans la réalisation d'une bande dessinée en partant de l'hypothèse que ce projet favoriserait les apprentissages, améliorerait la production d'écrits tout en répondant à leurs besoins éducatifs particuliers. Il me semblait avant tout très important de donner aux élèves le goût, l'envie d'écrire afin d'améliorer leurs compétences dans ce domaine. Ayant décidé de suivre le modèle constructiviste affirmant que les élèves apprennent en construisant leurs connaissances seulement si ils sont engagés cognitivement et affectivement, il me fallait donc trouver un support capable de les motiver. J'ai donc jugé qu'utiliser un élément que tous connaissent pouvait être une bonne idée. La bande dessinée devait me permettre d'élaborer et de lier entre elles des séquences en maîtrise de la langue française, en culture humaniste, en techniques usuelles de l'information et de la communication tout en m'appuyant sur le socle commun des compétences[34]. Elle devait également pousser les élèves à parler, à interagir, aller vers les autres élèves du groupe U.L.I.S. En d'autres termes, j'espérais que cela améliorerait la socialisation et l'autonomie des élèves et surtout de ceux nouvellement arrivés dans le collège en les engageant dans une démarche de projet **(annexe 2)**.

c) Les besoins éducatifs particuliers et les compétences travaillés

Le projet de réaliser une bande dessinée devait être l'axe principal autour duquel venaient s'articuler des activités permettant de remédier aux besoins éducatifs particuliers des élèves :

- améliorer la communication, l'expression orale (**Yann**, **Claire**, **Océane**)
- éviter l'isolement social (**Yann**, **Claire**, **Océane**)
- retrouver une motivation optimale (**Yann**, **Océane**)
- améliorer la motricité fine (**Claire**)

Me servant de ce projet comme fil conducteur, j'ai pu aborder avec les élèves différentes notions tout en leur donnant un sens concret. La nécessité de les étudier était justifiée par les besoins d'acquérir des connaissances dans le but de participer au concours de la bande dessinée **(annexe 3)**. J'ai établi quatre séquences afin de fractionner les objectifs et ainsi ne pas démotiver les élèves.

[34] http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

Compétence 1 : Maîtrise de la langue française :

« S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires »[34] (P1)

« Participer à un échange : questionner ; apporter des réponses et donner un point de vue en respectant les règle de communication »[34] (P1)

« Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié »[34] (P2)

« Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée »[34] (P1)

« Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte »[34] (P2)

« Concevoir et écrire de manière autonome un texte narratif ou explicatif de cinq à dix lignes »[34] (P1)

« Identifier les phrases d'un texte »[34] (P1)

Compétence 4 : La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication :

« Créer, produire un document numérique et le modifier »[34] (P2)

Compétence 5 : La culture humaniste :

« Identifier les principales périodes de l'histoire en les situant dans l'ordre chronologique et en les caractérisant simplement, par le recours à des récits et par l'analyse de quelques documents »[34] (P2)

« Pratiquer des activités artistiques en utilisant différents matériaux, instruments et techniques et montrer une sensibilité artistique et des capacités d'expression et de créativité »[34] (P2)

Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques :

« Respecter les règles de la vie collective »[34] (P2)

Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative :

« Etre persévérant dans toutes les activités »[34] (P2)

« S'impliquer dans un projet individuel ou collectif »[34] (P2)

III : Analyse du projet

a) Les séances

Afin d'illustrer mon hypothèse et en me basant sur les apports théoriques que j'ai pu étudier, je vais présenter trois séances qui m'ont permis de tenter de répondre aux besoins

éducatifs particuliers des élèves et qui ont participé à l'élaboration de leurs savoirs, savoir-faire.

La première séquence de ma progression était consacrée à la découverte de la bande dessinée, de ses différents composants et a donné aux élèves l'occasion de se forger une certaine culture de cet art. La deuxième séquence, elle, était nettement plus axée sur la phrase, les types de phrases, la narration et le dialogue afin que les élèves construisent une petite histoire cohérente. L'orthographe n'était pas dans les objectifs fixés car j'ai estimé que cela ne pourrait qu'être une difficulté supplémentaire pour les élèves.

Dans un premier temps, nous avons donc étudié les caractéristiques de la phrase déclarative : la majuscule, le sens et le point final pour ensuite aborder les types de phrases et par la suite travailler le dialogue.

Le loup et l'agneau

Lors de cette séance, les élèves allaient devoir différencier une narration d'un dialogue. Nous sommes partis de la fable de Jean de la Fontaine « Le loup et l'agneau »[35] **(annexe 4)**.

Les élèves n'avaient, au début de la séance, que le texte sans aucune illustration. Je l'ai lu sans intonation et leur ai demandé ce qu'ils avaient compris. **Yann** m'a dit qu'il y avait un loup. **Claire** a ajouté qu'il y avait des agneaux. Non pas un mais plusieurs. J'ai donc demandé ce qui lui faisait penser qu'il y avait plus d'un agneau. Elle m'a répondu qu'il y a un agneau et son frère. J'ai donc relu le texte toujours sans intonation. Là, tous les élèves ont échangé sur le nombre de personnages. Sauf **Yann**. **Océane** pensait qu'il n'y avait que le loup et un agneau. Son argument était que : « le loup parle à l'agneau de son frère à lui, l'agneau ». **Claire**, en relisant elle même la phrase du texte montrée par l'A.E.S.H-Co a réfléchi et s'est accordée aux autres pour dire qu'il n'y avait que deux personnages. J'ai rebondi sur l'explication d'**Océane** et j'ai demandé aux élèves de me dire pourquoi elle pensait que le loup discutait avec un agneau. **Claire** m'a répondu qu'il y avait le mot « dit et deux points ». **Yann** a levé la main et m'a dit « les tirets ». **Claire** a ajouté qu'il y avait « des points d'interrogations ». Tony n'était pas d'accord, selon lui : « un point d'interrogation n'est pas forcément dans une parole ». **Claire** a demandé la parole et a estimé que : « s'il y a une question, c'est qu'on veut une réponse, donc quelqu'un parle ». **Océane** était d'accord : « si, si on pose une question, c'est qu'on parle ». J'ai demandé à **Yann** ce qu'il en pensait. Il a juste haussé les épaules.

[35] http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/louagneau.htm

J'ai alors ensuite expliqué la prochaine activité qu'ils allaient être amenés à faire : retrouver les phrases du dialogue entre les deux personnages et faire la distinction entre les paroles du loup et celles de l'agneau. J'ai lu le texte avec intonation mais je n'aurais pas dû donner cette double tâche qui a provoqué une surcharge cognitive pour certains élèves et les a perturbé. Il y avait trop d'informations à chercher et à gérer. Que cela soit **Yann**, **Claire** ou **Océane**, ils ont tous les trois réussi à retrouver les paroles. Mais **Yann** n'a pas réussi à différencier les paroles. **Claire** avait réussi à attribuer les paroles au bon interlocuteur mais avait oublié une parole du loup et avait englobé une phrase de narration. **Océane** n'avait pas repéré une grosse partie des paroles de l'agneau car elle était entrecoupée par cette même phrase de narration. Afin d'aider les élèves, l'A.V.S. et moi avons donc lu ensemble de façon théâtralisée la fable. Thomas, bon lecteur, se chargeait de la narration. **Yann**, **Claire** et **Océane** devaient se corriger en utilisant deux couleurs. **Yann** a réussi la correction, **Claire** a encore oublié une parole et **Océane** a trouvé les paroles qui lui manquaient mais a aussi englobé la phrase de narration. Nous avons donc corrigé collectivement au vidéoprojecteur.

Dans une seconde phase, de structuration, j'ai donné aux élèves la bande dessinée de cette fable sous forme de deux planches. La première planche avait les bulles remplies. J'avais effacé l'intérieur des bulles de la deuxième planche. La consigne était de replacer les paroles du loup et de l'agneau dans les bonnes bulles. Ce travail a été très bien réussi par l'ensemble du groupe U.L.I.S.

Pour finir et se faire plaisir, j'ai demandé aux élèves s'ils voulaient théâtraliser le dialogue. **Claire** et **Océane** ont accepté de jouer « le loup et l'agneau ». **Yann** a malheureusement refusé.

D'une façon générale, les élèves ont bien réussi à trouver les paroles des deux différents protagonistes. Mais le fait de leur avoir demandé de les différencier dans une même consigne a malheureusement mis **Yann** dans une position inconfortable et l'a déstabilisé alors qu'il avait visiblement bien repéré les paroles. Il me faut d'avantage découper les consignes afin qu'elles ne surchargent pas en travail les élèves. **Océane** et **Claire** ont globalement aussi bien réussi cette activité. Elles ont également bien participé aux petits débats qu'il y a eu au début de cette séance. Mais **Yann** est resté en retrait. Les élèves, malgré quelques petites erreurs, différencient bien le dialogue de la narration **(annexe 5)**.

Le synopsis

Durant cette séance, les élèves devaient inventer une petite histoire cohérente. Nous avions vu dans une séance précédente que le synopsis est le résumé de l'histoire et qu'il doit répondre à cinq questions :

- Qui : les personnages ?
- Quoi : que veulent les personnages ?
- Comment : les personnages vont-ils atteindre leur but ?
- Quand : à quelle époque se déroule l'histoire ?
- Où : les lieux de l'histoire ?

Il n'y avait pas de nombre de lignes imposé ni de demande orthographique. Il fallait juste s'aider de ces questions. Les deux seules choses que je leur ai imposées étaient que cela se passe à l'époque du Moyen-Age, période que nous étudiions parallèlement au projet, et que l'histoire soit cohérente : « Quelqu'un lisant votre histoire doit la comprendre ».

Le but de cette séance était d'entrer volontairement dans l'écrit. Je désirais que les élèves soient motivés par le but à atteindre : inventer le synopsis de notre bande dessinée.
Je me suis heurtée à un problème que je n'avais pas prévu. Je pensais que la tâche d'écriture découragerait les élèves et que je devrais trouver une astuce pour les encourager mais au contraire ils se sont sentis investis d'une mission et voulaient la réussir parfaitement. De ce fait, c'est l'orthographe qui les bloquait. Ils demandaient sans cesse à l'A.V.S. ou moi comment s'écrivait tel ou tel mot. Je leur répétais que l'orthographe n'était pas un problème mais ils restaient dans cette difficulté. Il a donc fallu que je trouve une solution pour contourner ce problème car je voyais bien qu'ils écrivaient, barraient, effaçaient et finalement ils s'énervaient. Yann, lui voulait écrire parfaitement. Il s'appliquait à avoir une belle écriture mais ne s'appliquait pas à faire des phrases cohérentes. Quand je lui ai dit que ce n'était pas nécessaire, que c'était un brouillon, il a paru découragé. Je lui ai donc proposé d'écrire ce qu'il voulait bien me dicter. A cet instant, je ne pensais pas qu'il accepterait car la communication est sa plus grosse difficulté. Je me suis mise à côté de lui et il a commencé par me murmurer le mot « chevalier » puis « château ». Il a ensuite fait de très petites phrases : « les filles sont amoureuses», « elle sont amoureuses du chevalier », « il est fort ». Si j'ai opté pour la dictée à l'adulte avec **Yann**, c'est que je voulais qu'il prenne confiance en lui et comprenne que le langage peut s'écrire s'il obéit à certaines contraintes. Je désirais que **Yann** se mobilise sur le contenu et se rendre attentif aux moyens linguistiques. J'ai découpé cette dictée à l'adulte en plusieurs temps :

- **Yann** me racontait son histoire, je l'écrivais telle qu'il me la contait. Je lui posais des questions et il me répondait. Pas par des phrases très complexes, assez simples le plus

souvent mais il entrait en communication avec moi, je le comprenais, nous interagissions.

- Je lui relisais sa production pour faire apparaître les problèmes de syntaxes.
- **Yann** me reformulait les phrases correctement.
- Je demandais à **Yann** où mettre les majuscules, les points, lesquels, dans le but de lui faire construire des savoirs métalinguistiques.

Des choix ont été faits, une grande partie de la correction est revenue à **Yann**, je prenais en charge l'orthographe et l'écriture car l'écrit s'était avéré trop lourd pour lui. Même s'il me dictait ce que je devais écrire, il était entré dans la production d'écrits.

Claire avait aussi des difficultés à écrire lisiblement. Elle se fatiguait, commençait à avoir mal au poigné et se décourageait beaucoup. D'après quelques recherches sur les difficultés liées au geste graphique, **Claire** semble être encore au stade pré-calligraphique car elle tient fermement son stylo, sa main ne décolle pas et sa tête est très proche de la feuille. Je ne voulais pas qu'elle ait une double tâche en inventant une histoire et en faisant attention à la graphie. Afin d'éviter une surcharge cognitive, je lui ai demandé de n'écrire que les phrases importantes pour son histoire qui répondaient uniquement aux questions directrices. **Claire** s'est sentie soulagée et a accepté le compromis. Quand elle a eu fini de faire ce que je lui avais demandé, je lui ai proposé l'aide de l'A.V.S. pour rédiger son histoire. J'ai précisé à l'A.V.S. qu'elle ne devait pas transformer les phrases dictées mais les redire et demander à **Claire** de les valider. **Claire** a fait de gros efforts de prononciation et est parvenue à se corriger quand elle faisait des erreurs la plupart du temps de syntaxe et non de sens. **Océane** a commencé avec le même problème que les autres : l'orthographe. Bien que l'A.V.S. et moi-même lui répétions que ce n'était pas important pour ce travail-ci, elle ne semblait pas pouvoir se détacher de son optique : faire un texte sans erreur. Ce qui semblait la perturber le plus était les mots dont elle ne connaissait pas l'orthographe. Je lui ai proposé de travailler sur mon ordinateur afin qu'elle puisse voir les éventuelles erreurs qu'elle faisait en lui expliquant que nous ferions ensemble la correction par la suite. Elle a été utiliser le logiciel de traitement de texte.

Elle voyait ses fautes mais n'en était pas perturbée. Je crois qu'elle s'est sentie rassurée par le fait de pouvoir les visualiser et savoir qu'elles seraient corrigées après. Je pense que dissocier le temps de la rédaction du temps de la vérification de l'orthographe a été bénéfique pour **Océane** qui a réussi à se concentrer sur la production d'écrits. Elle avait réussi à dépasser le problème de l'orthographe. Par contre, elle a corrigé son brouillon dès que nous avons corrigé son texte sur ordinateur.

La production écrite de chacun des élèves ne s'est pas réduite à quelques lignes mais a dépassé largement les objectifs **(annexe 6)**.

J'ai été très étonnée par toutes ces volontés de réussir une activité qui m'effrayait par la difficulté qu'elle pouvait inspirer aux élèves. Je pensais vraiment qu'ils seraient démotivés et que mes adaptations devraient se situer là. Mais je me suis retrouvée dans une situation tout à fait inattendue. Ils étaient demandeurs dans un tout autre domaine : l'orthographe. Ils voulaient tellement bien faire, ils avaient trouvé la motivation nécessaire à accomplir une tâche difficile. C'est moi qui n'avais pas prévu que ce serait à ce moment, je pensais que la motivation arriverait un peu plus tard. Il a donc fallu que je mette en application ce que mes études sur la pédagogie de projet m'avaient apprise : je me suis adaptée aux demandes des élèves et leur ai proposé des aides correspondant à leurs besoins et demandes.

Dans plusieurs productions, j'ai retrouvé souvent la même difficulté orthographique : les accords en genre et en nombre. J'ai donc choisi de mettre en place, dans d'autres séances, des résolutions de problèmes orthographiques afin d'amener les élèves à réfléchir sur la langue (exemple : le village des deux genres). Le but était que la résolution se fasse collectivement et que le référentiel construit convienne à tous les élèves pour qu'ils se l'approprient plus facilement.

Le story board

Après avoir retapé leur histoire sur ordinateur, les élèves les ont lu aux autres. **Océane** a accepté facilement, **Claire** a dû être un peu encouragée mais a finalement lu parfaitement son histoire. **Yann** a bien voulu lire son histoire alors que le groupe U.L.I.S. était quasiment au complet mais pas en premier. Après un vote, le scénario retenu majoritairement a été celui de Morgan « la belle et le paysan ». Comme les prénoms utilisés étaient ceux des élèves du groupe, **Claire** a proposé de les changer. Je leur ai donc demandé s'ils connaissaient des prénoms du Moyen-Age. **Claire** a levé la main est proposé « Arthur » en référence à une lecture plaisir sur les chevaliers de la table ronde. L'idée était séduisante mais **Océane** a proposé de voter. Nous avons donc cherché plusieurs prénoms pouvant correspondre à notre besoin sur internet. Il nous fallait deux prénoms masculins et un féminin. Chacun, à tour de rôle, votait oralement pour un de ceux trouvés. Arthur et Aliénor furent validés mais il nous en manquait un et **Yann** a soufflé : « Beulky », un personnage de son histoire. Je lui fait remarqué que cela n'était pas un prénom du Moyen-Age. **Océane** a ajouté : « si c'est drôle ». **Claire** désirait également qu'on prenne ce « prénom ». L'idée fut adoptée.

Le story-board allait commencer. Nous l'avons fait sur deux séances : une séance où les élèves en petits groupes ont divisé le texte en plusieurs petites parties et imaginé les vignettes correspondantes et une séance de mise en dialogue. Tout comme pour le synopsis, les vignettes ont été votées par le groupe U.L.I.S. Pour cette seconde séance, les élèves étaient dans les mêmes petits groupes. Ils avaient une maquette des vignettes que nous avions décidé d'utiliser. La consigne était d'inventer les bulles et cartouches correspondant aux vignettes. **Yann**, **Claire** et **Océane** étaient tous les trois dans des groupes différents afin de faciliter la socialisation avec les membres du groupe U.L.I.S. Deux des objectifs de cette séance étaient d'entrer dans la production d'écrits de façon volontaire, motivée et de créer une interaction entre tous les élèves.

La phase d'écriture a été vécue plus facilement par l'ensemble des élèves qui avaient bien compris que l'orthographe n'entrait pas en ligne de compte. Il s'agissait surtout d'inventer des dialogues cohérents par rapport aux images et que les phrases soient de syntaxe correcte. Chaque groupe participait activement à cette création de dialogue.

Pour la mise en commun, j'ai opté pour la théâtralisation des dialogues pas les élèves eux-mêmes. Je souhaitais qu'ils s'aperçoivent eux-mêmes ou les autres des erreurs s'il y en avait. Je voulais que les autres élèves déterminent, en fonction du rythme et de l'intonation, le type de phrase employé et construisent du sens. Je pensais qu'étudier la fonction expressive d'un dialogue en dehors d'une situation de communication était impossible. Il y avait trois groupes. La plupart des erreurs étaient des oublis de mots. Les phrases étaient simples, cohérentes du point de vue de la syntaxe et avaient du sens. A chaque représentation, l'A.V.S. et moi faisions les secrétaires afin d'avoir une trace des différentes idées. Ces petites représentations ont bien fonctionné tant sur le plan des apprentissages que sur le plan conatif. Les élèves se corrigeaient dès qu'ils entendaient une erreur et prenaient plaisir à jouer leur dialogue. Même **Yann** a joué et a pris plaisir dans ces petites scènes. Il lui a fallu un grand silence car il ne parlait pas fort du tout mais il ne s'est pas laissé découragé par ses difficultés. **Océane** s'est sentie à l'aise dès le départ. Mais **Claire** a eu plus de mal. Elle a été intimidée, elle a butté sur quelques prononciations. Tous les élèves ont été respectueux les uns des autres.

Les idées se ressemblaient très largement étant donné qu'elles partaient des mêmes vignettes. Nous avons donc décidé d'écrire tous ensemble le story board. A tour de rôle, j'ai demandé aux élèves de me donner une phrase en relation avec l'image et la phrase précédente. A chaque phrase qu'un élève me dictait, les questions étaient les mêmes : « quel point termine la phrase ? Pourquoi ? ». Les autres élèves exprimaient leur accord ou

désaccord. Chaque élève avait la responsabilité d'une bulle ou d'un cartouche et ce à tour de rôle jusqu'à ce que tous les story board soient finis. Cette séance a débordé du temps que je lui avais prévu. Je pensais arrêter et reprendre une prochaine fois mais les élèves ont demandé de continuer. Cette fois encore, je me trouvais dans une situation que je n'avais pas prévue. Mais devant l'enthousiasme des élèves, j'ai accepté et nous avons bouclé le story board ce même jour. Après tout, ils devenaient ce que j'avais envisagé et espéré pour eux : « les acteurs de leurs apprentissages ». Je ne me voyais pas les stopper sur ce chemin.

b) La bande dessinée

La bande dessinée a été finie avec deux semaines d'avance et envoyée au concours d'Angoulême avec l'aval de Monsieur le principal du collège. Nous attendons les résultats prévus pour le courant du mois de juin. En attendant, nous avons fait quelques tirages pour notre satisfaction personnelle et en avons distribué quelques-uns. Nous devons également exposer notre bande dessinée au C.D.I.[26] du collège.

c) Evaluation du projet

Grâce à ce projet, j'ai atteint quelques-uns des objectifs que je m'étais fixée. **Yann** accepte de communiquer avec moi et interagit un peu plus souvent avec les autres du groupe U.L.I.S. Ses inclusions en technologie, sciences, arts et musique se passent très bien. Il ne participe malheureusement pas mais il sait me réexpliquer les cours a posteriori afin que nous les travaillions ensemble. **Claire** semble avoir trouvé sa place au sein de notre groupe, elle se sent acceptée. Même si un élève continue de la repousser, les autres prennent maintenant tous sa défense et la soutiennent. **Océane** sort de sa timidité également, elle s'est liée d'amitié avec **Claire** et les filles du groupe. **Claire** et **Océane** ne sont plus seules dans la cour de récréation. L'orthophoniste d'**Océane** est vraiment très heureuse des progrès réalisés, elle est plus réceptive à ses interventions et rentre très volontairement dans les apprentissages.

En ce qui concerne la production d'écrits, **Yann**, **Claire** et **Océane** ont fait de gros progrès à mon sens car ils acceptent l'écrit. Même si c'est sous forme de dictée à l'adulte car le geste graphique est encore trop compliqué ou même si cela passe par le traitement informatique pour soulager d'une autre difficulté, **Yann**, **Claire** et **Océane** se sont lancés dans l'écrit. Ce n'est pas toujours correct, il y a encore du travail, mais ils savent maintenant qu'ils en sont capables.

Conclusion

En choisissant pour thème de ce mémoire la pédagogie de projet, je souhaitais savoir comment celle-ci pouvait aider les élèves dans leurs apprentissages. J'ai axé le projet autour de la production d'écrits et des compétences sociales car ces domaines représentaient de réelles difficultés pour les élèves. Je voulais faire avancer les élèves dans les apprentissages mais aussi tenter une approche différente afin de les motiver et les rendre acteurs de la construction de leurs savoirs et savoir-faire.

De plus, consciente de mes propres limites, je désirais m'investir et m'améliorer dans cette pédagogie afin d'apporter des réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves de façon plus précise et plus adaptée.

Les élèves ayant peu confiance en eux surtout dans les domaines disciplinaires, je pensais que les inscrire dans un projet dont la réalisation finale serait un objet qu'ils connaissent et aiment pourrait participer à les motiver, à les socialiser, à les rendre plus autonomes et à leur donner le goût de l'écriture.

Les débuts ont été difficiles. Les élèves n'étaient pas habitués à ce qu'on leur laisse des choix, qu'on leur propose de discuter, qu'on leur fasse confiance, qu'on leur permette une liberté d'agir sur leurs apprentissages. Ils ont d'abord été déstabilisés par cette nouvelle méthode de travail. Les connaissances n'étaient plus données et transmises vers eux mais ils devaient les élaborer eux-mêmes. Il a fallu créer une relation de confiance entre eux et moi pour qu'ils acceptent à leur tour de se faire confiance à eux-mêmes et aillent sereinement sur les chemins que je leur préparais.

Au début du projet, écrire semblait être une véritable torture. Non seulement à cause de l'acte graphique difficile mais aussi de l'acte mental. Les élèves avaient des difficultés de passer de ce qu'ils voulaient exprimer à ce qu'ils écrivaient et également à se détacher des exigences orthographiques.

Difficile aussi pour moi d'envisager toutes les réponses à apporter et toutes les situations auxquelles j'ai pu être confrontée. Il a parfois fallu que je réagisse dans l'instant et que je trouve de quoi répondre à leurs besoins sans paraître dépassée. Mais plus nous avancions dans le projet, plus chacun de nous trouvait sa place. Les élèves apprenaient à se connaître, à être plus autonomes, ils s'engageaient plus facilement dans les activités d'écriture. Et moi, je commençais à agir autrement : je les guidais sans les diriger.

La pédagogie n'est pas facile à mettre en place avec des élèves dont les compétences et les besoins sont si différents. C'est également une constante remise en question de ma propre pédagogie. Mais je pense qu'elle peut permettre à des élèves ayant des troubles cognitifs de gagner en assurance, en maturité et donc d'entrer plus aisément dans les apprentissages.

Cette réflexion sur cette pédagogie, au travers des lectures, de mes expérimentations et de mes observations, m'a amenée à vouloir poursuivre sur ce chemin tout en réfléchissant à des projets tout aussi motivants pour les élèves. J'aimerais aller plus loin en travaillant sur des situations problèmes mettant en jeu les processus métacognitifs des élèves et motivant toujours autant les élèves dans leurs apprentissages. Je pense que cette forme de pédagogie peut me permettre d'approfondir mes capacités de remédiations et d'adaptations pédagogiques.

Bibliographie

Ouvrages

- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France
- EGRON Bruno, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Editions Scéren
- HARVEY Suzanne, *Classe active, élèves motivés ! Gérer sa classe par ateliers en intégrant les TIC*, Hurtubise HMH
- HUBER Michel, *Apprendre en projets la pédagogie du projet-élèves*, Chronique sociale
- HUBER Michel, *Conduire un projet-élèves*, Hachette éducation
- LEDOUX Michel, *Le travail en projet à votre portée de la théorie à la pratique*, Editions CEC
- MILLIS Marie, *Je parie que tu peux vivre une pédagogie de projet*, Chronique sociale
- QUELLA-GUYOT Didier, *100 séquences de bande dessinée patrimoine du 9e art (1831-1999)*, CRDP Poitou-Charentes

Sites internet

- www.legifrance.gouv.fr
- www.education.gouv.fr
- www.eduscol.education.fr

Textes officiels

- Bulletin Officiel n°28 du 15 juillet 2010, circulaire sur les U.L.I.S. du 18 juin 2010
- Descriptif de poste à profil, année scolaire 2015/2016. Direction des services départementaux de l'Education Nationale du nord, DPEP/BGC
- Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006.

ANNEXES

Annexe 1 : Exemple de projet d'inclusion

Projet d'inclusion

5 ième U.L.I.S.
Année scolaire 2014-2015: période du 05/01 au 20/02
Sciences de la vie et de la Terre

TRIEON
Claire

Cadre institutionnel

Cf. La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : « Les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'Ulis sont conçues aux fins de mettre en œuvre les PPS des élèves. Ces derniers ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS ».

Dans ce cadre, l'élève a donc la possibilité d'être scolarisé partiellement, selon une durée, des modalités et des objectifs déterminés, dans les autres classes du collège.

Renseignements concernant l'élève

Date de naissance:26/05/01
Cursus scolaire antérieur: 6 ième S.EG.P.A.
Points d'appui: Claire est une élève sérieuse qui aime participer. Elle se montre curieuse et attentive.
Elle a cependant un problème au niveau de l'écriture : lente cela reste très compliqué pour elle.

Besoins éducatifs particuliers

Besoins éducatifs particuliers	Adaptations possibles
Individualisation (distinguer soi et autrui) Claire a tendance à être très proche physiquement des autres. Cela peut agacer.	Rassurer Faire comprendre avec délicatesse à Claire que chacun a besoin d'un espace vital propre
Graphisme Claire a beaucoup de mal à écrire. Elle est assez lente. Même si elle s'applique, cela reste dur pour elle.	Copier un peu pour elle mais pas tout. Lui laisser du temps, des moments de repos Texte photocopié à trous
Besoin d'éviter l'isolement social Claire, comme les nouveaux élèves, est un peu à l'écart du groupe.	Travailler la socialisation, intégration dans le groupe classe Projet de / en groupe, améliorer les relations entre les élèves (notions d'entraides, de solidarité... à travers la littérature, débats...) Servir de médiateur. discuter des causes d'isolement. des solutions possibles

Modalités d'inclusion

Classe d'inclusion	Enseignant(e)	Horaires
6 ième BEL AIR	Mme HERENGUEL	Mardi (9h30-10h30) Jeudi (10h30-11h30)

1

Objectifs des inclusions

Objectifs disciplinaires:

- Connaître les caractéristiques de l'environnement proche et la répartition des êtres vivants
- Comprendre le peuplement d'un milieu
- Connaître l'origine de la matière des êtres vivants
- Connaître et comprendre les pratiques au service de l'alimentation humaine
- Connaître et comprendre la diversité, les parentés et l'unité des êtres vivants

Objectifs transversaux:

- Lire et comprendre différents types de documents
- Raisonner, argumenter, pratiquer une demarche scientifique, démontrer
- Communiquer à l'aide de langage et outils adaptés
- Devenir acteur dans son environnement

Signatures

L'enseignant(e) d'accueil | L'enseignante d'U.L.I.S. | Les responsables légaux | L'élève

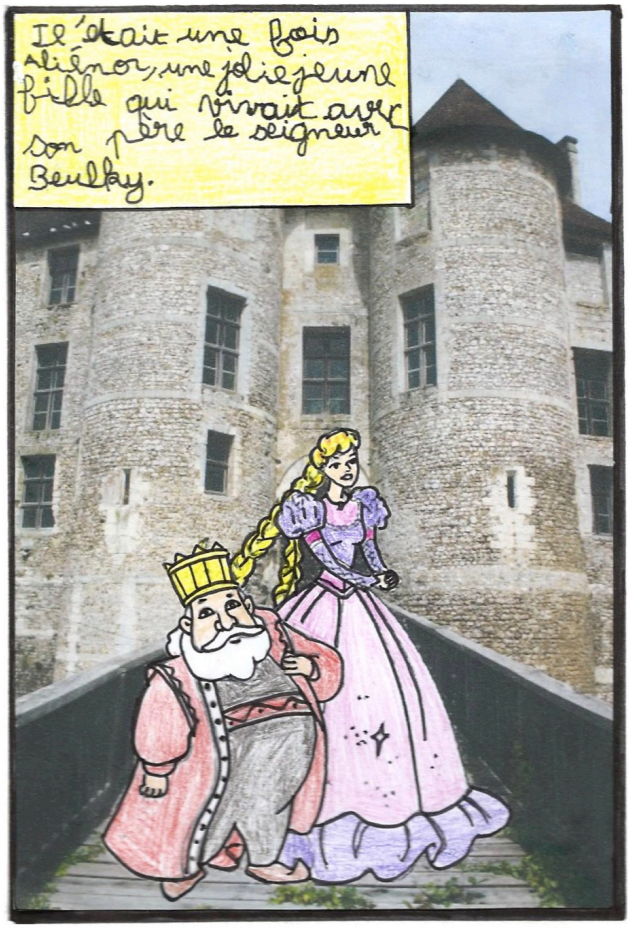
Bilan des inclusions

	Comportement		Acquisition/Savoir-faire
Période du 02/09 au 16/10			
Signatures	Enseignant(e) Accueil		Enseignante U.L.I.S.
Conclusion	Poursuite des inclusions	Arrêt des inclusions	Evolution du projet

2

Annexe 2 : La bande dessinée réalisée par les élèves

LA BELLE ET LE PAYSAN




Elle était tellement belle...
Non !
Ma belle princesse voulez-vous être ma femme ?
Ah ! si j'étais une simple paysanne, je pourrais épouser Arthur
NON !!
Jolie Aliénor voulez-vous m'épouser ?
Non, moi ! je suis avant vous !
Non ! c'est moi !
Je vais épouser Aliénor
Après la visite d'une vingtaine de princes...
Ma fille, tu m'énerves ! J'organise un tournoi pour te trouver un mari ! Tu épouseras le vainqueur !
Mais et l'Amour dans tout ça ??

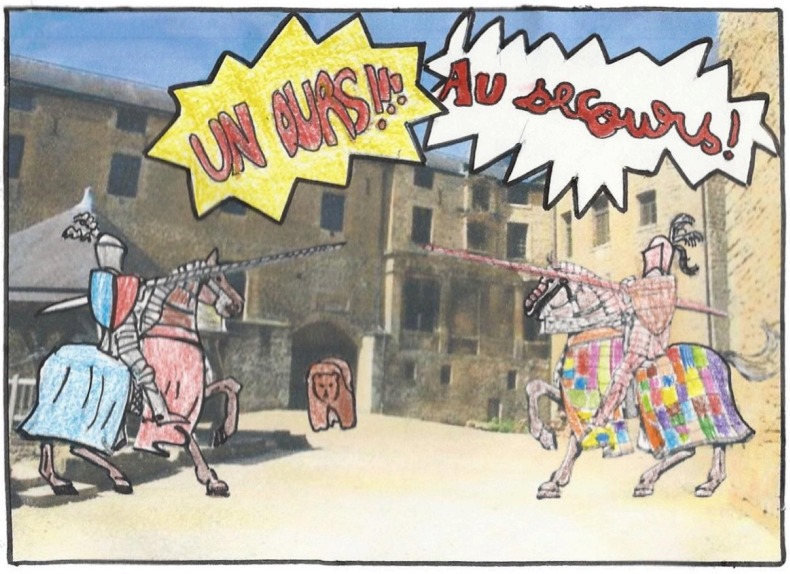

Tournoi de chevalerie
Pour la main d'Aliénor


Je vais remporter le tournoi
Le jour du tournoi, de nombreux beaux et riches chevaliers viennent pour s'inscrire.


Bonjour je m'appelle Arthur et je voudrais m'inscrire au tournoi pour épouser la princesse Aliénor.
Non, impossible vous n'êtes que paysan ! En plus, vous n'avez même pas de cheval !


Pendant ce temps au cirque du village voisin...
Grr...
Grr...
Grr...
Grrrrr...

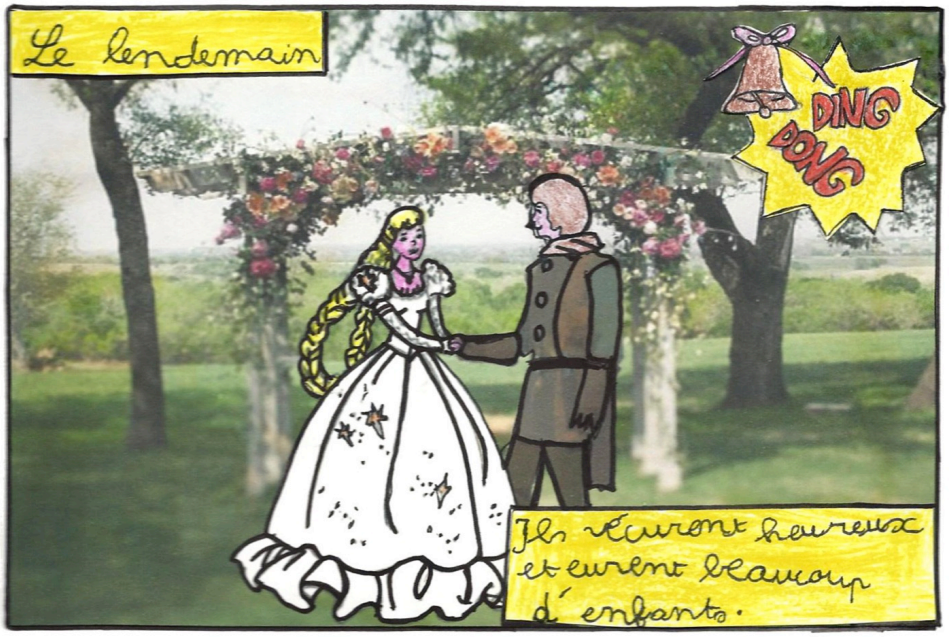

Le comte de Durant contre le duc Henri!
L'ours se dirige vers l'entrée du château...


UN OURS!!!
Au secours!


Les chevaliers morts de peur partent en oubliant leurs armes. Arthur en saisit une.
A l'aide!


GRRR GRRR
BOUM
BOUM
PIF
PAF
BOUM


Merci d'avoir sauvé ma fille, mais qui êtes vous?
Je m'appelle Arthur, je suis un simple paysan.
Que voulez-vous en récompense?


Le lendemain
DING
DONG
Ils furent heureux et eurent beaucoup d'enfants.

Annexe 3 : Le projet bande dessinée

Projet: La Bande dessinée

Proposition du projet pour :

- Répondre au constat de difficulté de faire écrire les élèves
- Motiver les élèves en leur proposant un support proche de leur environnement
- Aider les élèves à construire des compétences en production d'écrits
- Travailler sur plusieurs champs disciplinaires
- S'engager (les élèves) dans une démarche de projet

Objectif général : Créer une bande dessinée collective pour participer au concours de la bande dessinée scolaire d'Angoulême.

Objectifs spécifiques :

- Savoir distinguer une BD d'autres récits
- Savoir lire et comprendre une BD
- Savoir trouver les principales caractéristiques d'une BD
- Parvenir à donner une définition de la BD
- S'approprier le vocabulaire relatif à la BD
- Connaître les différentes étapes de réalisation d'une BD
- Comprendre le principe du sens de lecture dans une vignette
- Connaître les principes d'organisation de la planche de BD
- Saisir et comprendre la fonction de l'onomatopée, de l'idéogramme
- Comprendre le fonctionnement du rapport texte-image
- Ecrire en fonction des images
- Acquérir une culture de BD célèbres et reconnaître certains personnages célèbres

Maîtrise de la langue :

Compétence 1 : Maîtrise de la langue française :

- Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge
- Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire
- Connaître et comprendre les différents types de phrases
- Connaître et savoir utiliser la ponctuation
- Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée
- S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires
- Participer à un échange : questionner ; apporter des réponses et donner un point de vue en respectant les règle de communication
- Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié

Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication :

- Utiliser l'outil informatique pour créer, produire un document numérique et le modifier

Culture humaniste :

- Lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature pour la jeunesse
- Ecrire des textes

Projet : La Bande dessinée

- Identifier les principales périodes de l'histoire en les situant dans l'ordre chronologique et en les caractérisant simplement, par le recours à des récits et par l'analyse de quelques documents
- Pratiquer des activités artistiques en utilisant différents matériaux, instruments et techniques et montrer une sensibilité artistique et des capacités d'expression et de créativité

Compétences sociales et civiles :

- Participer à un échange verbal en respectant les règles de la communication
- Respecter les règles de la vie collective

Autonomie et initiative :

- Ecouter pour comprendre, interroger, réaliser un travail
- Echanger, questionner, justifier un point de vue
- Travailler en groupe, s'engager dans un projet
- Etre persévérant dans toutes les activités
- S'impliquer dans un projet individuel ou collectif

Les différentes fonctions de l'écriture dans la BD

- Retranscrire les paroles ou les pensées des personnages
- Donner des informations essentielles à la compréhension de l'histoire
- Mettre en mots des bruits, des sons

Ces 3 fonctions de l'écriture sont faciles à repérer car elles apparaissent sous 4 formes distinctes :

- Cartouches
- Bulles
- Onomatopées
- Idéogrammes

Les variétés de types de phrases dialoguées dans la BD

- Identifier et nommer des phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives)
- Utiliser ces types de phrases dans la production dialoguée en BD
- Passer de la description au dialogue

Notre bande dessinée doit répondre à 5 questions.

- Qui : les personnages ?
- Quoi : que veulent les personnages ?
- Comment : les personnages vont-ils atteindre leur but ?
- Quand : à quelle époque se déroule l'histoire ?
- Où : les lieux ?

Annexe 4 : Fiche de préparation (le loup et l'agneau)

DISCIPLINE	DOMAINE PARTICULIER	DATE
Maitrîse de la langue française	*Littérature et Grammaire*	6 janvier 2015

COMPETENCES PALIER 1 « la maîtrise de la langue française »	COMPETENCES PALIER 2 « la maîtrise de la langue française »
- Identifier les phrases d'un texte - Participer à une lecture dialoguée (respect de la ponctuation, intonation appropriée)	- Lire à haute voix de manière expressive un texte de plus de 10 lignes après préparation - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (interprétation de la ponctuation)

OBJECTIF(S) SPÉCIFIQUE(S) :
- Comprendre la fable du Loup et l'agneau de Jean de la Fontaine
- Retrouver les phrases appartenant au dialogue
- Jouer de manière expressive le dialogue entre le loup et l'agneau
- Remettre les paroles dans les bulles appropriées

DUREE	FORME	B.E.P. Adaptations	Rôle de l'AESH-Co	ENSEIGNANT	CONSIGNES	ELEVES	SUPPORTS OUTILS
5'	Collective			**Phase découverte du texte** Lecture de la fable par moi-même Attention ! Lire sans intonation Deuxième lecture pour une meilleure compréhension	**Phase découverte du texte** Je vais vous lire une fable = une petite histoire en vers, en rimes. Ecoutez bien.	**Phase découverte du texte** Les élèves écoutent attentivement la fable.	Fable au videoproj
5'	Collecitve		*Pointer les phrases où se trouvent les réponses à Yann*	**Phase explication du texte** Donner quelques explications si des mots sont inconnus. Expliquer et dessiner au besoin la position de l'agneau par rapport au loup	**Phase explication du texte** Que se passe-t-il dans cette histoire ? Combien y a-t-il de personnages ? Lesquels ? L'agneau ennuie-t-il le loup ? Pourquoi ? L'agneau était-il né l'an passé ? L'agneau a-t-il un frère ? Que cherche à faire le loup ? Est-ce un récit ou y a t-il plus ?	**Phase explication du texte** Un agneau boit de l'eau quand un loup affamé arrive. Deux personnages Le loup et l'agneau Non car l'agneau était en bas et le loup en haut. Non il n'était pas né. Il n'a pas de frère. Le loup cherche des excuses pour manger l'agneau. Dialogue	
5'	Indiv	Etre motivée (Océane) (situation mivante)		**Phase de recherche des dialogues** Distribuer la fable aux élèves	**Phase de recherche des dialogues** Vous allez me trouver les paroles du loup et de l'agneau.	**Phase de recherche des dialogues** Les élèves soulignent au crayon de bois les paroles du loup et de l'agneau	Fable pour chaque élève
5'	Collective	Améliorer l'expression orale (Yann et Claire) (favoriser les échanges verbaux)	*Lecture du narrateur* *S'assurer que la correction est identique avec celle que l'on fait au tableau*	**Phase de mise en commun** Demander aux élèves de lire ce qu'ils ont attribuer au loup et puis à l'agneau	**Phase de mise en commun** Vous allez choisir un personnage et lire ses paroles.	**Phase de mise en commun** Les élèves choisissent un personnage et lisent les paroles correspondantes.	
5'	Collective			**Phase de correction** Correction des erreurs au tableau avec le videoproj	**Phase de correction** Nous allons surligner avec des fluo différents les paroles du loup et l'agneau.	**Phase de correction**	Fable au videoproj
10'	Par 2	Eviter l'isolement social (socialisation et intégration)		**Phase de théâtralisation** Lecture théâtralisée du dialogue entre le loup et l'agneau par les élèves.	**Phase de théâtralisation** Nous allons relire cette fable en mettant la bonne intonation qu'il faut en fonction des types de phrases.	**Phase de théâtralisation** Les élèves participent à la théâtralisation Choisir un élève qui fera le narrateur	Fable pour chaque élève

10'	Indiv	Reprendre confiance en soi (mettre l'élève en situation de réussite)	*Aider Yann à lire si besoin* *M'aider à vérifier les bulles des élèves*	Phase de « mise en bulles » Distribuer la BD Remettre les paroles dans les bonnes bulles Afin de faciliter une relecture ultérieure, distribuer la planche réponse aux élèves à la fin de l'activité.	**Phase de « mise en bulles »** Maintenant, nous allons remettre les paroles dans les bonnes bulles. La première planche est déjà remplie, il faut continuer le dialogue sur la deuxième.	**Phase de « mise en bulles »** Placer les paroles dans les bonnes bulles.	2 planches de la BD Fiche de correction de la planche vide

ADAPTATIONS et DISPOSITIFS SPECIFIQUES :

Travail en duo Pas en besoin

Aide de la part de l'enseignant avec vérification de la compréhension/ aide à la prise de décisions

Outils, compensations, adaptations :

AVS pour lire la fable.
Affiche sur les types de phrases à réactiver.

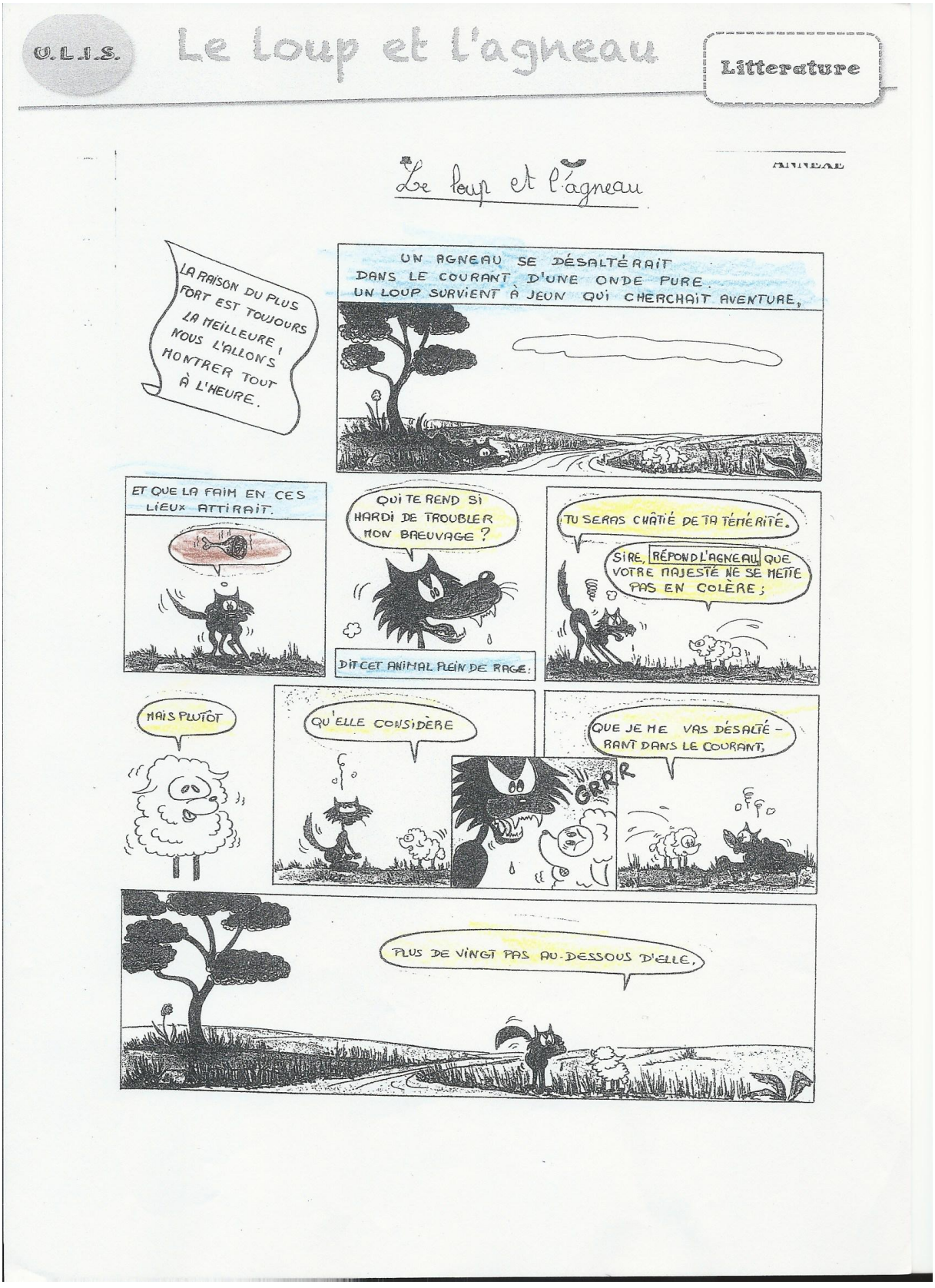
Analyse et remédiations :

3 personnages (Claire) : 1 loup et 2 agneaux ⇒ discussion entre les E. Résultat (+) : nous avons bien 3 personnages
↓ Claire n'est pas d'accord (2 personnages)
— 1 loup
— 1 agneau.

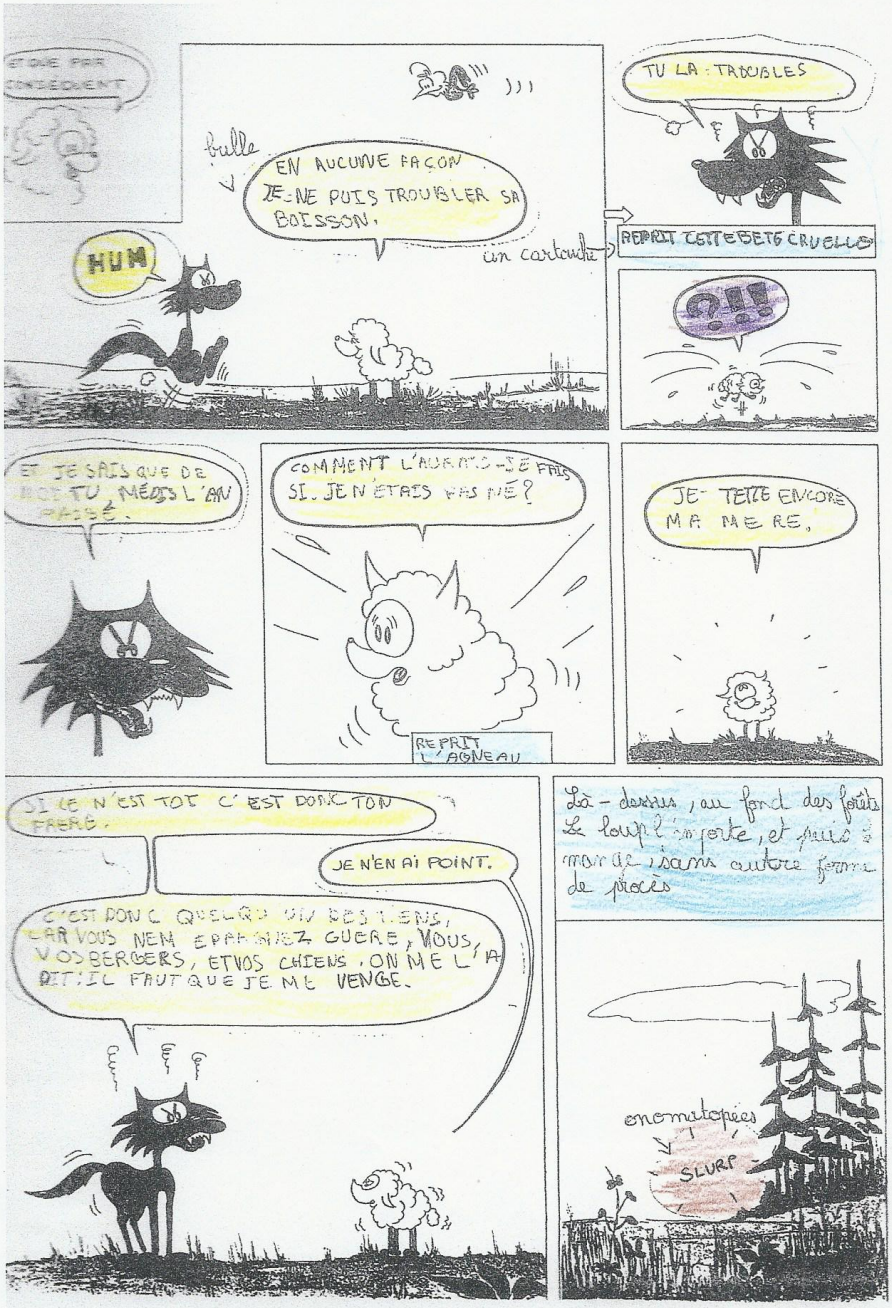
Débat aussi sur ce qui montre le dialogue — tirets
Discussion — ?
— "dit"

⚠ Ne donner qu'1 consigne à la fois!
Yann perturbé par le fait de retrouver le dialogue et de différencier.

Annexe 5 : Le loup et l'agneau



Le loup et l'agneau



U.L.I.S.

Le loup et l'agneau

Litterature



U.L.I.S.

Le loup et l'agneau

Litterature

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'Agneau, que votre majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge.
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

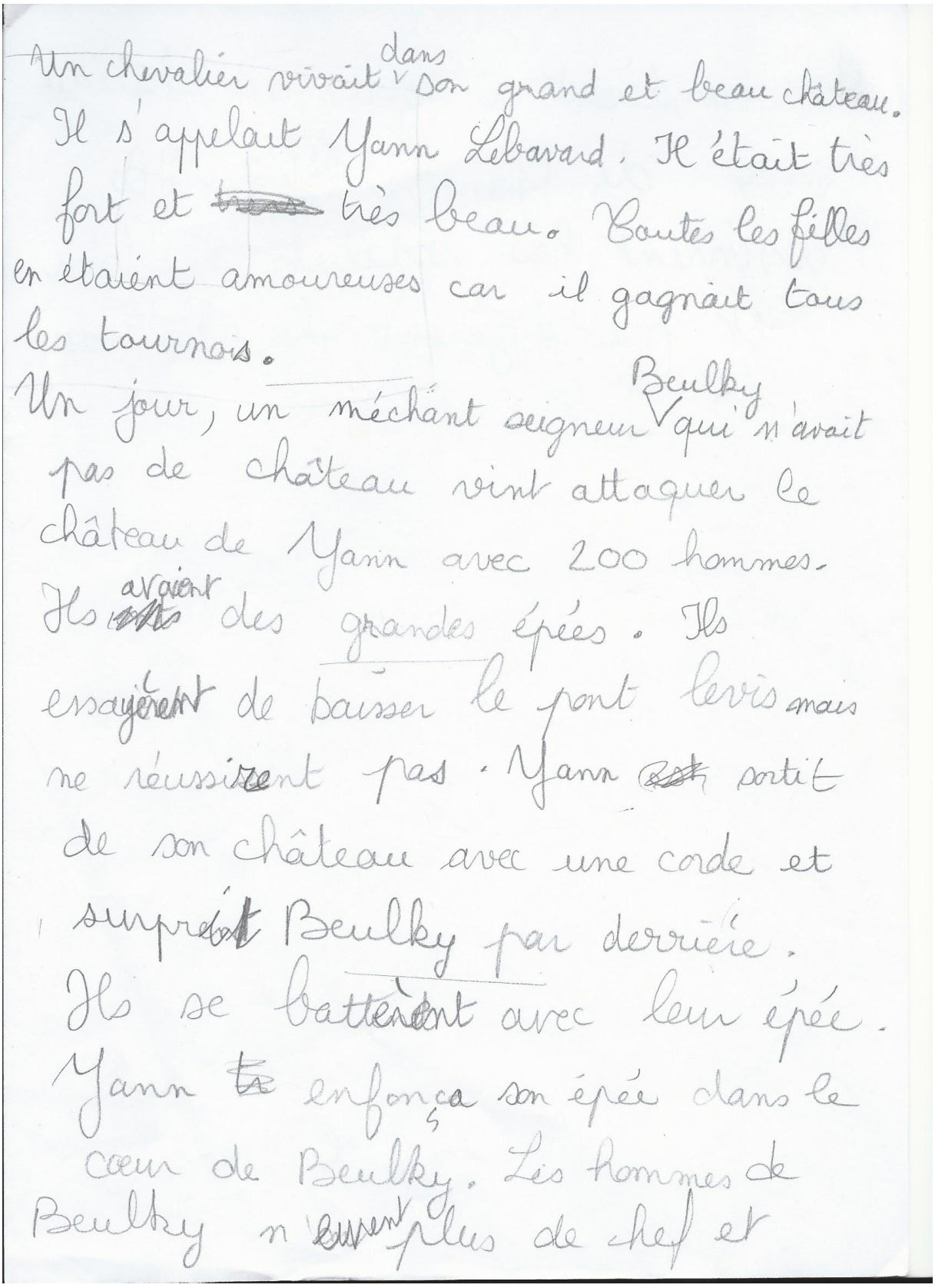
Jean de la Fontaine

Paroles du loup

Parole de l'agneau

Annexe 6 : Le synopsis (productions écrites)

Yann



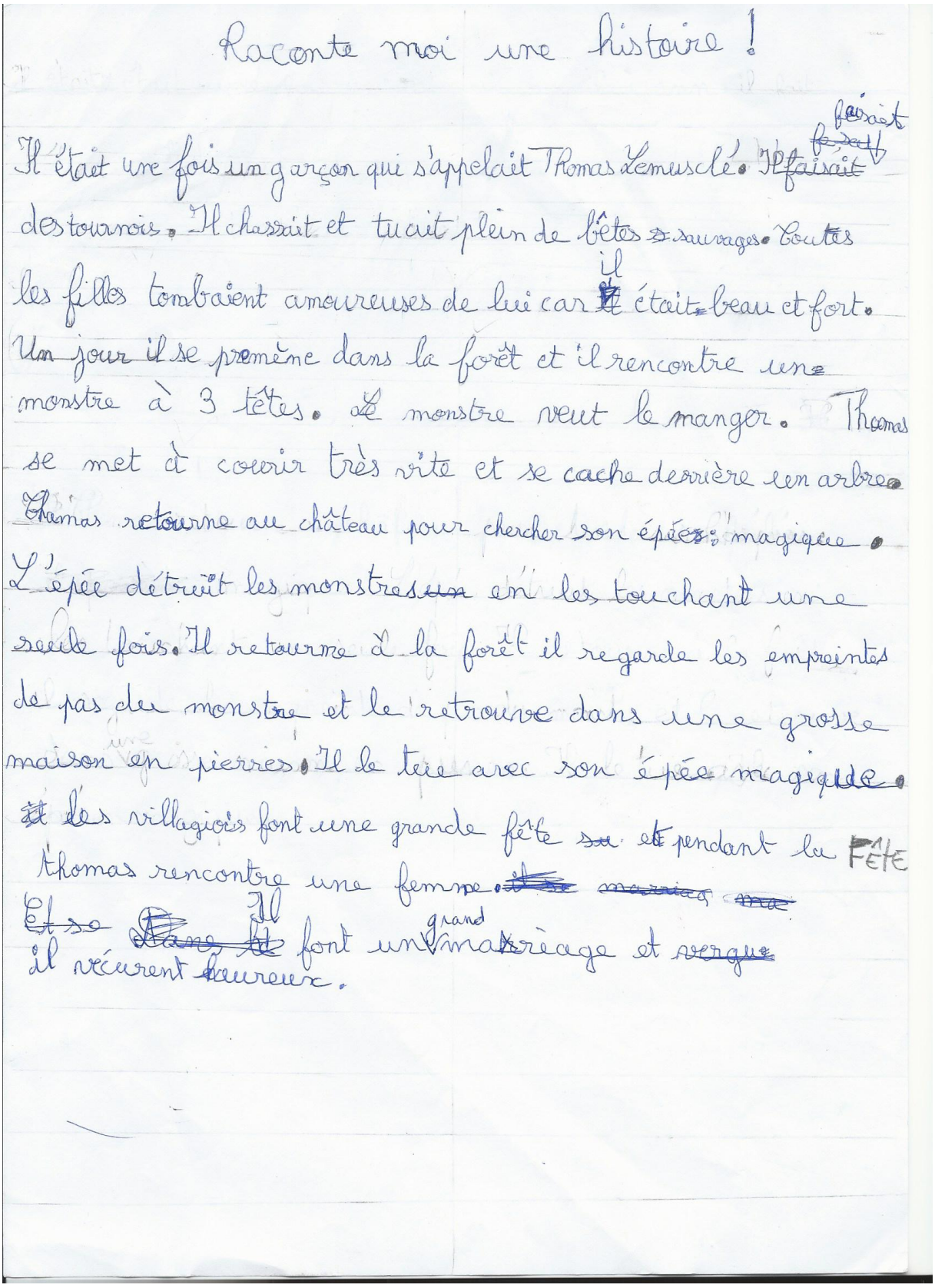
Un chevalier vivait dans son grand et beau château. Il s'appelait Yann Lebavard. Il était très fort et très beau. Toutes les filles en étaient amoureuses car il gagnait tous les tournois.

Un jour, un méchant seigneur Beulky qui n'avait pas de château vint attaquer le château de Yann avec 200 hommes. Ils avaient des grandes épées. Ils essayèrent de baisser le pont levis mais ne réussirent pas. Yann sortit de son château avec une corde et surprit Beulky par derrière. Ils se battèrent avec leur épée. Yann enfonça son épée dans le cœur de Beulky. Les hommes de Beulky n'eurent plus de chef et

demandèrent à vivre au château
avec de Yann. Ils
devinrent les soldats de Yann
et protègèrent le château

Annexe 6 : Le synopsis (productions écrites)

Océane

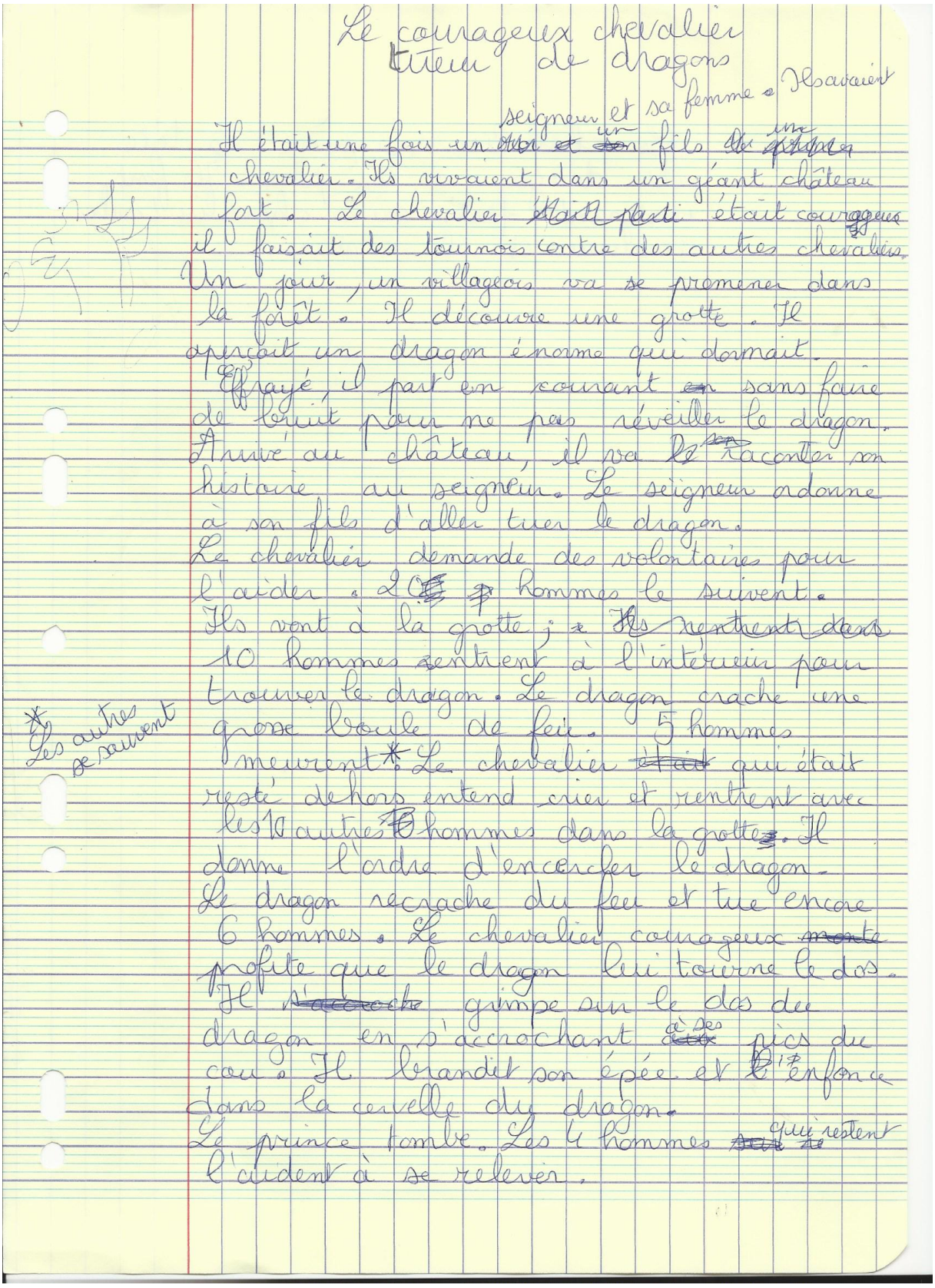


Raconte moi une histoire !

Il était une fois un garçon qui s'appelait Thomas Lemusclé. Il faisait des tournois. Il chassait et tuait plein de bêtes sauvages. Toutes les filles tombaient amoureuses de lui car il était beau et fort. Un jour il se promène dans la forêt et il rencontre une monstre à 3 têtes. Le monstre veut le manger. Thomas se met à courir très vite et se cache derrière un arbre. Thomas retourne au château pour chercher son épée magique. L'épée détruit les monstres en les touchant une seule fois. Il retourne à la forêt il regarde les empreintes de pas du monstre et le retrouve dans une grosse maison en pierres. Il le tue avec son épée magique. Et les villagois font une grande fête et pendant la FÊTE Thomas rencontre une femme. Il font un grand mariage et il vécurent heureux.

Annexe 6 : Le synopsis (productions écrites)

Claire



Le courageux chevalier tueur de dragons

Il était une fois un seigneur et sa femme. Ils avaient un fils une chevalier. Ils vivaient dans un géant château fort. Le chevalier était courageux il faisait des tournois contre des autres chevaliers. Un jour, un villageois va se promener dans la forêt. Il découvre une grotte. Il aperçait un dragon énorme qui dormait. Effrayé, il part en courant sans faire de bruit pour ne pas réveiller le dragon. Arrivé au château, il va raconter son histoire au seigneur. Le seigneur ordonne à son fils d'aller tuer le dragon.
Le chevalier demande des volontaires pour l'aider. 20 hommes le suivent. Ils vont à la grotte. Ils rentrent dans 10 hommes rentrent à l'intérieur pour trouver le dragon. Le dragon crache une grosse boule de feu. 5 hommes meurent*. Le chevalier qui était resté dehors entend crier et rentre avec les 10 autres hommes dans la grotte. Il donne l'ordre d'encercler le dragon. Le dragon recrache du feu et tue encore 6 hommes. Le chevalier courageux profite que le dragon lui tourne le dos. Il grimpe sur le dos du dragon en s'accrochant aux pics du cou. Il brandit son épée et l'enfonce dans la cervelle du dragon. Le prince tombe. Les 4 hommes qui restent l'aident à se relever.

* Les autres se sauvent

Le chevalier ramène la tête du dragon à son père. Ils font un grand festin où le chevalier tombe amoureux et il se marie.

Résumé

Quand j'ai débuté ce projet, je désirais proposer aux élèves des activités motivantes et liées entre elles pour qu'ils entrent d'eux-mêmes dans les apprentissages. J'avais quelques idées sur les rôles que je devais jouer et sur ceux que j'attendais des élèves. Je m'interrogeais beaucoup sur ce que je savais et surtout sur ce que je devais apprendre afin de suggérer au mieux des éléments de réponses aux problèmes qu'allaient rencontrer les élèves. Malgré mes lectures, cette pratique de la pédagogie de projet m'a surprise par l'investissement que mes élèves ont manifesté. Les élèves ont créé leur bande dessinée, ils en sont très fiers et ont acquis de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Mots clés

Pédagogie – projet – autonomie – motivation – socialisation – besoins éducatifs particuliers – bande dessinée – adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés