



HAL
open science

La pédagogie de projet autour du conte et de ses personnages pour développer les écrits en CLIS

Virginie Tailly-Choquet

► To cite this version:

Virginie Tailly-Choquet. La pédagogie de projet autour du conte et de ses personnages pour développer les écrits en CLIS. Education. 2010. dumas-00690615

HAL Id: dumas-00690615

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690615v1>

Submitted on 24 Apr 2012

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

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

TAILLY CHOQUET VIRGINIE

La pédagogie de projet autour du conte et de ses personnages pour développer les écrits en CLIS

Capa sh option D



IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000188868

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
Mme Melle M.¹ TAILLY Virginie
né(e) le 27/07/1977
à Béthune
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Melle M.¹

Tailly Virginie

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

La pédagogie de projet autour du conte et de ses personnages pour développer les écrits en CUS.

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Villeneuve d'Ascq, le 1^{er} avril 2010

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation la Responsable de la formation ASH

L'auteur⁴,



Marie-Claude LECOQ



⁴ Signer.

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	3
<u>PREMIERE PARTIE : Situation de départ</u>	4
1) <u>Enseigner en CLIS 1</u>	4
2) <u>La CLIS de l'école Pierre et Marie Curie de Divion</u>	5
3) <u>Du projet initial aux B.E.P des élèves de la CLIS</u>	6
3.1 Le projet de 2008/2009	6
3.2 Les B.E.P des élèves de la CLIS pour 2009/2010	7
4) <u>L'engouement pour le conte et ses personnages</u>	8
<u>DEUXIEME PARTIE : Réflexion théorique relative à l'écrit et à la notion de projet</u>	9
1) <u>La pédagogie de projet</u>	9
1.1 Définition de la pédagogie de projet	9
1.2 La motivation	9
-Définition	
-L'activité motivante	
-Le rôle de l'enseignant	
1.3 Les différentes phases d'un projet collectif	13
1.4 Pédagogie de projet et travail de groupe	13
2) <u>Qu'est-ce que lire-écrire ?</u>	13
2.1 Définition du lire-écrire	14
2.2 Les instructions officielles	14

3) <u>L'activité cognitive et les concepts linguistiques du producteur de textes</u>	15
3.1 Les processus mentaux intervenant dans la production d'un texte	15
3.2 Les concepts linguistiques	17
4) <u>Le chantier d'écriture</u>	18
<u>TROISIEME PARTIE : Mise en place des projets d'écriture</u>	19
1) <u>Projet de réécriture autour de l'album <i>C'est moi le plus beau</i> de Mario Ramos</u>	19
1.1 Mise en place, élaboration et réalisation du projet	19
1.2 Analyses de productions	21
- Steven	
- Léa	
- Le binôme Quentin/Noé	
1.3 Bilan du projet	23
2) <u>Projet d'écriture autour du jeu de l'oie des contes</u>	23
2.1 Mise en place et objectifs du projet	23
2.2 Les questions-réponses du jeu de l'oie	24
- Répartition des tâches	
- Déroulement des séances	
- Analyse et bilan	
2.3 La règle du jeu	26
- Répartition des tâches et objectifs	
- Analyse du chantier d'écriture	
2.4 Bilan du projet	28
<u>CONCLUSION</u>	29
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	30
<u>ANNEXES (jointes au mémoire)</u>	

INTRODUCTION

Je suis en poste d'enseignante spécialisée depuis 3 ans maintenant en CLIS 1, classe pour l'inclusion scolaire accueillant des enfants déficients intellectuels légers.

A ma sortie d'IUFM, j'ai opté en premier vœu pour ce type de poste dit « difficile » après une expérience de 5 ans en SEGPA en tant qu'aide-éducatrice.

A mon arrivée en CLIS, j'ai tout de suite pris conscience des réalités de cette classe spécialisée : gestion de l'hétérogénéité des âges et des besoins éducatifs, faible motivation des enfants pour les apprentissages et gros problèmes de comportement.

L'un de mes objectifs premiers a été d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages où le rire et la bonne humeur sont permis mais où le travail et la rigueur sont indispensables.

Une des autres réalités de la CLIS est la grande difficulté à faire entrer les élèves dans l'apprentissage de la langue écrite.

Bien que parvenue à faire entrer tous les élèves de la CLIS dans la lecture¹, je remarque une faible motivation pour les activités d'écriture. Ils rechignent en effet à chaque activité proposée prétextant qu'ils ne savent pas et qu'ils n'ont pas envie.

Un élément de réponse m'est apparu en fin d'année dernière lors d'un projet d'écriture autour des personnages de contes. Les élèves se sont impliqués et ce projet m'a ouvert les yeux sur l'importance de la pédagogie de projet.

Dans quelle mesure une pédagogie de projet autour du conte et de ses personnages incite-t-elle les élèves de CLIS à développer et à améliorer leurs écrits ?

Telle est la réflexion que j'ai souhaité mener dans ce mémoire afin de réinscrire les élèves dans une dynamique de l'écrit autour du conte et de ses personnages répondant aux besoins éducatifs de chacun.

Le travail présenté s'organise en trois parties :

La première partie vise à définir l'environnement institutionnel dans lequel j'interviens ainsi que la situation de départ m'ayant permis d'élaborer ce projet.

La deuxième partie consiste à apporter un éclairage théorique sur la pédagogie de projet et la notion d'écrit visant à organiser la réflexion sur la pratique.

La troisième partie enfin permet d'exposer les différents projets d'écrits mis en place ainsi qu'une analyse me permettant de répondre à la problématique précédemment posée.

¹ La CLIS reste inchangée depuis 2008/2009 ; Certains enfants y sont affectés depuis 2007.

PREMIERE PARTIE :

SITUATION DE DEPART

1) Enseigner en CLIS 1¹

Enseignante dans une CLIS 1, il me semble important d'apporter quelques précisions sur ce type de classe pour poursuivre la réflexion menée dans ce travail.

La CLIS 1 (classe d'inclusion scolaire) est une classe « *destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole.* »²

En tant que spécialiste de l'enseignement aux élèves handicapés, le maître de CLIS a pour première mission de proposer aux élèves handicapés des situations d'apprentissage qui répondent à leurs besoins.

Cela conduit à souligner la nécessité d'attacher une attention particulière à la composition de chaque groupe de manière à assurer la compatibilité des projets individualisés avec le fonctionnement collectif du groupe. Il ne s'agit évidemment pas de rechercher l'homogénéité qui serait vide de sens, mais une compatibilité des besoins des élèves et des objectifs d'apprentissages, qui rend possible une véritable dynamique pédagogique.

Les élèves de CLIS 1, qui constituent une population d'enfants aux besoins très divers, doivent également bénéficier, en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts, de plages d'inclusion qui les encouragent à progresser, à dépasser leurs difficultés. Inversement, inclure des enfants de classes ordinaires (enfants orientés et non affectés) dans la CLIS pendant les temps d'inclusion ou dans le cadre d'un décloisonnement ne présente que des avantages.

La participation à des activités communes sous la responsabilité du maître favorise des échanges cognitifs et améliore les relations de camaraderie au sein de l'école.

¹ Les CLIS sont classées selon le handicap (auditif, visuel et moteur). On répertorie 4 CLIS.

² Extrait de la circulaire 2009-087 du 17 juillet 2009. Cette circulaire a pour but d'actualiser la circulaire de 2002 (Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002). Elle reprend les principes posés par la loi de 2005, loi pour l'égalité des droits et des chances, et revendique à nouveau l'importance du PPS qui organise la scolarité de l'enfant handicapé.

2) La CLIS de l'école Pierre et Marie Curie

La CLIS où j'exerce depuis maintenant trois ans est une CLIS de type 1. Elle est située en R.E.P dans un milieu très défavorisé et accueille douze enfants présentant une déficience légère.

Une AVS collective recrutée 20h/ semaine aide les enfants de la CLIS dans les activités quotidiennes.

Sur ces douze enfants (dix garçons pour deux filles), deux sont nés en 1998, quatre en 1999, cinq en 2000 et une en 2001. Il s'agit donc d'une classe hétérogène tant au point de vue de l'âge que du niveau scolaire allant du CP au CM1 (niveau connu suite aux évaluations de rentrée).

L'école est vétuste mais les classes, assez spacieuses, permettent d'agencer le mobilier scolaire en fonction du contexte pédagogique. Un espace regroupement permet ainsi d'accueillir les enfants le matin et de rendre plus conviviales les séances de lecture plaisir. Un coin « atelier dirigé » et un coin « travail en autonomie » permettent d'alterner les séances de travail avec les différents groupes de la classe.

La CLIS de l'école est bien intégrée au projet d'école et la plupart des enseignants sont impliqués dans le projet d'organisation et de fonctionnement de la CLIS. Voici un aperçu des inclusions pour cette année 2009/2010 :

FRANÇAIS	MATHEMATIQUES	HISTOIRE/SCIENCES
1 enfant niveau CE2	2 enfants niveau CE2	2 enfants niveau CE2
	2 enfants niveau CM1	3 enfants niveau CM1

Les intégrations collectives concernent la chorale et l'anglais (cycle 2 ou 3 selon le niveau et l'âge des enfants).

Par ailleurs, la CLIS accueille à temps plein un enfant orienté CLIS, actuellement inscrit en CM1.

Au sein de la CLIS, on compte pour cette année scolaire trois groupes en français (niveau début CP, mi-CP et niveau ce1/ce2), deux groupes en mathématiques (CP et CE1) et deux groupes en découverte du monde. L'EPS et l'art visuel présentent des activités communes mais différenciées selon les enfants.

Pour ce qui est des accompagnements éducatifs, thérapeutiques et rééducatifs, deux enfants sont suivis par le SESSAD¹ (psychologue, psychomotricien et éducateur spécialisé

¹ SESSAD : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

interviennent sur le temps scolaire) et deux autres se rendent au CMP¹ de Bruay-la-Buissière sur le temps scolaire (prise en charge en psychomotricité et groupe de travail « expression corporelle »). Un enfant est suivi hors temps scolaire par une orthophoniste libérale.

3) Du projet initial aux B.E.P des élèves de la CLIS.

3.1 Le projet 2008/2009

Pour cette rentrée 2009, je conserve le même groupe-classe que l'année dernière (Six enfants étaient aussi en CLIS en 2007/2008).

Il me semble donc important de prendre en compte les besoins spécifiques des enfants à leur arrivée en CLIS et de voir leur évolution pour pouvoir palier les nouveaux besoins spécifiques repérés.

Lors de leur arrivée en CLIS, les enfants étaient complètement démotivés. En effet, la plupart sortait de deux années de CP et ne savaient toujours pas lire. Aucune activité ne les intéressait et le sentiment d'échec engendrait une violence verbale et physique grandissante dans une école déjà réputée sensible.

Seule leur plaisait la lecture au coin regroupement.

J'ai donc voulu leur lire quelques contes traditionnels mais quelle a été ma surprise quand je me suis aperçue que la plupart ignorait les histoires les plus connues telles que *les trois petits cochons* !

J'ai donc lu l'histoire du *Petit Chaperon rouge*², des *trois petits cochons*³ et de *Blanche-Neige*⁴ avant d'étudier l'album de Mario Ramos *C'est moi le plus fort*⁵ qui mettait en scène les protagonistes des contes.

Je leur ai ensuite proposé de choisir huit contes⁶ dans la bibliothèque de classe afin de créer de nouveaux épisodes avec de nouveaux personnages.

¹ CMP : centre médico-psychologique

² Grimm et J-F Martin, *Le Petit chaperon rouge*, Nathan, Collection les petits cailloux, 2006.

³ Agnès Mathieu, *Les trois petits cochons*, Nathan, Collection les petits cailloux, 2006.

⁴ Grimm et M. Deru, *Blanche-Neige*, Nathan, Collection les petits cailloux, 2006.

⁵ Mario Ramos, *C'est moi le plus fort*, L'école des loisirs, collection Pastel, 2002.

⁶ Ont été choisis :

La petite poule rousse de Camille Semelet, NATHAN Collection les petits cailloux, 2006.

Pierre et le loup de Prokofiev, Easton et Bernal, Mango Jeunesse, 1993.

Souricette, NATHAN Collection les petits cailloux, 2006.

La princesse au petit pois d'Andersen et Camille Semelet, NATHAN Collection les petits cailloux, 2006.

Cendrillon de Charles Perrault, NATHAN Collection les petits cailloux, 2006.

Boucle d'or de Charlotte Roederer, NATHAN Collection les petits cailloux, 2006.

Le vilain petit canard d'Andersen, NATHAN Collection les petits cailloux, 2006.

Le loup et les sept chevreaux des frères Grimm, NATHAN Collection les petits cailloux, 2006.

Le projet motiva les enfants, même si pour certains le but de l'écrit et la démarche restaient floue.

Ce projet m'a alors ouvert les yeux sur l'importance de la situation de production qui rend l'élève producteur pour lui-même et les autres (le projet fut présenté aux parents).

3.2 Les B.E.P des élèves de la CLIS pour 2009/2010

L'évaluation du projet de la fin de l'année précédente en lien avec les projets individualisés me permet d'établir les besoins éducatifs particuliers pour cette année scolaire :

- ❖ Développer la production écrite (compétences et envie d'écrire) et l'acculturation.
- ❖ Développer l'autonomie en production écrite en amenant les élèves à utiliser les outils individualisés et/ou collectifs construits tout au long de leur scolarité en CLIS.
- ❖ Développer la mémorisation et le transfert des connaissances.
- ❖ Donner du sens aux apprentissages dans un cadre défini et sécurisant.
- ❖ Développer la socialisation au sein de la classe et de l'école.
- ❖ Développer l'utilisation des TICE.
- ❖ Valoriser les enfants pour eux-mêmes et aux yeux des autres.
- ❖ Développer la relation espace/temps.

Comment ne pas casser la motivation des enfants tout en développant de nouvelles compétences ? Et quel projet mettre en place ?

L'idée est venue des enfants eux-mêmes, qui, suite à la lecture de l'album *C'est moi le plus beau*¹ de Mario Ramos, m'ont dit « On fait ça Madame cette année, avec d'autres personnages ! »

En tant qu'enseignante spécialisée, il me semble important de prendre en compte ces données pour mettre en place un dispositif pédagogique adapté à chacun visant des objectifs disciplinaires pour certains ou transversaux pour d'autres mais où tous pourront acquérir de nouvelles compétences et palier les B.E.P repérés.

C'est donc pour répondre à ces besoins tout en m'appuyant sur le désir des enfants que j'ai été amenée à mettre en place ces projets de production d'écrits autour des contes et de ses personnages.

¹ Mario Ramos, *C'est moi le plus beau*, L'école des loisirs, collection Pastel, 2006.

4) L'engouement pour le conte et ses personnages

Il me semble important de comprendre pourquoi le conte et ses personnages fascinent autant les enfants de CLIS.

Tout d'abord, le conte est, par nature, un événement social et convivial qui permet de distraire et de rassembler collectivement les enfants autour d'une même lecture. Cela permet donc de créer une unité de classe (Les enfants de CLIS ont des besoins si variés qu'il est parfois difficile de proposer des activités communes) où le plaisir partagé crée une référence commune à tous.

Le conte joue également un rôle important dans le développement psychologique de l'enfant. Il contribue, selon Bettelheim, à rassurer l'enfant, à lui faire vaincre ses peurs et à se projeter dans des histoires qui finissent bien.

Les personnages de contes ne présentent aucune ambiguïté : soit ils sont bons, soit méchants. Ce contraste permet à l'enfant de « *comprendre facilement leur différence, ce qu'il serait incapable de faire si les deux protagonistes se présentaient avec toute leur complexité comme dans la vie réelle.* »¹

Bon nombre de contes présentent également un scénario de vainqueur où le héros qui, au départ, souffre d'un complexe moral, physique ou affectif tire toujours une revanche du passé. C'est ainsi que Bettelheim affirme que « *les contes inculquent à l'enfant des espoirs à une période de sa vie où il ne peut pas encore envisager avec confiance que ses efforts lui vaudront l'accomplissement de ses souhaits les plus chers, de ses désirs les plus ardents* »². Cela est donc très important pour des enfants souffrant pour la plupart d'une dévalorisation due à leur handicap et pour certains d'une situation familiale difficile. J'ai en effet remarqué un attachement plus particulier au personnage du *Petit Poucet* ou du *vilain petit canard*.

Les constantes de la structure (schéma quinaire de Larivaille ou schéma actantiel de Greimas) permettent enfin à l'enfant de s'approprier plus facilement ce type d'écrit. Par imprégnation des lectures et avec l'aide du maître, l'enfant s'approprie petit à petit ce schéma en mettant en place une gymnastique intellectuelle qu'il pourra transférer dans l'acte d'écrire par exemple. Certains indices récurrents comme « il était une fois », « un jour » permettent à l'enfant d'identifier plus facilement les différentes étapes du récit et de bâtir une trame chronologique. La constance de la structure du conte donne ainsi à l'enfant un cadre connu et sécurisant qui canalise leur réflexion en les obligeant à respecter une certaine logique du récit et à les faire entrer plus facilement dans la création.

¹ Bettelheim Bruno, *La psychanalyse des contes de fées*, R. Laffont, 1976, P20

² Bettelheim Bruno, *La psychanalyse des contes de fées*, R. Laffont, 1976.

DEUXIEME PARTIE :

REFLEXION THEORIQUE RELATIVE A L'ECRIT ET A LA NOTION DE PROJET

1) La pédagogie de projet

1.1 Définition de la pédagogie de projet.

C'est une démarche pédagogique qui a pour élément déclencheur les souhaits ou les envies des enfants.

Comme l'affirme Britt Mari Barth, il est important que l'apprenant construise son savoir lui-même en mettant en œuvre les outils intellectuels dont il dispose.

Les théories constructivistes développées par Piaget, Vygotsky ou encore Bruner confirment également que l'activité du sujet apprenant est déterminante dans la construction d'un savoir. Piaget met l'accent sur l'action en montrant que c'est par l'expérience que l'enfant construit son savoir.

Vygotsky et Bruner revendiquent quant à eux l'importance de l'interaction sociale. Ainsi la pédagogie de projet avec son lot d'éléments à résoudre semblerait faciliter l'accès à un savoir durable puisque l'enfant est placé en tant qu'agissant.

En effet, pour que l'enfant s'investisse dans un projet, il faut qu'il puisse se l'approprier et prendre conscience qu'il a un rôle à jouer dans la démarche employée.

Pour cela, il faut qu'il en devienne le principal acteur.

La pédagogie de projet apparaît alors comme une stratégie de formation qui vise la construction et le développement de la personnalité et des savoirs.

La pédagogie de projet a également pour but de motiver les élèves en les inscrivant dans une dynamique d'apprentissage.

1.2 La motivation

-Définition

« *Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne* » écrit ROUSSEAU dans l'Emile. En effet, susciter le désir d'apprendre est l'une des préoccupations majeures de tout enseignant.

Selon Alain Lieury et Fabien Fenouillet¹, la motivation, est un « *terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance* ». Ils insistent ici sur l'importance du facteur psychologique en affirmant que la motivation est inhérente à l'individu et qu'il convient de chercher à la révéler.

Pierre Vianim² nous précise dans son livre deux types de motivation : la motivation extrinsèque (le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même) et la motivation intrinsèque (le sujet pratique une activité pour elle-même, sans rechercher de récompense).

-L'activité motivante

L'activité motivante doit s'appuyer sur les centres d'intérêt des enfants. C'est pourquoi j'ai accepté de travailler sur la suite du projet de 2008-2009.

L'activité motivante renvoie à des connaissances acquises dans divers domaines. Elle se déroule sur une période de temps assez conséquente et aboutit à un produit fini.

Une activité motivante doit donc assouvir le besoin de compétences de l'élève, afin qu'il se sente efficace dans ses interactions avec les autres et qu'il puisse exprimer ses capacités. Elle doit également prendre en compte son besoin d'autonomie : l'élève doit avoir le sentiment d'être à l'origine de ses propres comportements. Enfin, elle doit nourrir le besoin d'affiliation de l'élève, en faisant en sorte qu'il se sente en relation avec les autres et qu'il ait un sentiment d'appartenance à un projet avec d'autres individus.

-Le rôle de l'enseignant

Alain Lieury³ indique quelques pistes que l'enseignant doit prendre en compte pour motiver l'élève :

- L'enseignant doit avoir une attitude encourageante et dédramatiser l'échec. En tant qu'enseignant spécialisé, il me semble important de valoriser les moindres progrès des enfants car chaque petit progrès est un pas de géant dans l'enseignement spécialisé. De plus, et lors de toute activité, l'enseignant doit montrer qu'il est sûr des potentialités de chaque enfant et qu'il est disposé à l'aider quel que soient les difficultés rencontrées par chacun.
- L'enseignant doit présenter clairement l'activité en expliquant les capacités à atteindre.
- L'enseignant doit rendre l'enfant acteur de ses apprentissages en lui donnant la possibilité d'initiatives et de choix.

¹ Lieury A, Fenouillet F, *Motivation et réussite scolaire*, Editions Dunod, 1996

² Vianim P, *Motivation et réussite scolaire ; comment susciter le désir d'apprendre ?*, De Boeck, 2007

³ Lieury A, Fenouillet F, *Motivation et réussite scolaire*, Editions Dunod, 1996

- L'enseignant doit avoir un but d'apprentissage raisonnable à la hauteur des capacités de l'élève tout en tirant les enfants vers le haut et en leur proposant une pédagogie adaptée aux besoins de chacun.
- Il doit également permettre à l'enfant en difficultés scolaires de retrouver l'estime de soi nécessaire au plaisir d'apprendre.

1.3 Les différentes phases d'un projet collectif

Dans un dossier consacré à *L'intégration scolaire et au handicap mental*, la revue des cahiers de l'actif¹ définit les sept phases d'un projet collectif au travers du schéma présenté en **annexe 1**. Ce schéma montre en effet l'importance d'inscrire la démarche pédagogique dans un cadre bien défini permettant ainsi aux enfants de trouver leurs repères et donc de mieux organiser leur travail et leur pensée.

Reprenons les différentes phases de ce schéma pour faire le lien avec les projets menés en classe.

PHASE 1 : recherche ou choix d'un projet.

Le choix d'un sujet doit rallier l'ensemble des élèves. Nos projets d'écriture sont à l'initiative des enfants notamment pour le projet 1 autour de l'album *C'est moi le plus beau*.

Le projet 2 concernant le jeu de l'oie (écriture de questions/réponses et d'une règle du jeu) est une initiative de l'enseignant mais soumise au choix des enfants.

PHASE 2 : carte d'exploration du projet

Elle permet de visualiser et de retenir les perceptions des enfants. Dans le cadre de nos projets d'écriture, il s'agirait plutôt ici de créer des images visuelles des contes étudiés afin que les enfants puissent les retenir. Des mobiles des personnages, des affichages, un recueil de conte et un cahier des contes permettent aux élèves de s'approprier plus facilement l'univers de ce type d'écrit et de mémoriser les personnages et indices des contes étudiés.

PHASE 3 : choix du projet

La caractéristique principale d'un projet collectif est qu'il mène à une réalisation finale.

Pour le projet 1, il s'agira de le présenter aux autres classes de l'école et de le mettre en bibliothèque.

Le projet 2 quant à lui, a pour but de développer la culture commune au sein de l'école. Les élèves vont créer un jeu de l'oie des contes (écriture de questions/réponses) et écrire la règle du jeu pour organiser des rencontres avec les grandes classes de l'école.

¹ Les cahiers de l'actif, *intégration scolaire et handicap mental*, N°320/321 ; N° 322/323, avril 2003

PHASE 4 : l'élaboration du projet

Il s'agit pour cette phase d'une planification des tâches (titre du projet, choix des modalités de travail, les compétences attendues pour réaliser le projet...).

L'enseignant veillera à exposer visuellement toutes les attentes du projet par le biais d'affichages pour permettre à l'élève de se représenter les différentes étapes et modalités de travail du projet. Cette étape de planification est importante en CLIS car elle permet aux élèves de se situer dans le temps.

PHASE 5 : réalisation du projet

La phase de réalisation du projet consiste à actualiser les étapes planifiées à la phase précédente. Les élèves travaillent en équipe afin de réaliser le travail planifié.

Des périodes « projet » à un horaire défini dans l'emploi du temps (pour nous le vendredi matin) permettent d'entreprendre et d'accomplir le projet.

PHASE 6 : communication du projet

Cette étape de la démarche pédagogique consiste à communiquer aux élèves de la classe tout d'abord les productions de chacun des groupes.

A ce stade, on peut demander aux enfants d'explicitier comment ils ont réalisé le projet, ce qu'ils ont dû apprendre ou faire pour arriver à un produit fini. Cette réflexion métacognitive et métalinguistique permettra aux enfants de clarifier l'activité, de prendre en compte leur progrès et de comprendre aussi leurs erreurs.

Il s'agira ensuite de présenter le projet aux autres classes de l'école.

PHASE 7 : évaluation du projet

Cette évaluation comprend des aspects liés au projet proprement dit (plaisir à le faire...), au travail d'équipe ainsi qu'une réflexion par l'élève sur ce qu'il a aimé faire, ce qu'il a trouvé difficile...

La phase de l'évaluation se termine par une évaluation globale du projet par l'enseignant et/ou les destinataires du projet.

Pour la réalisation du projet, la pédagogie de projet préconise, comme nous l'avons vu, qu'il y ait répartition des tâches.

A ce titre, le travail de groupe prend toute son importance.

1.4 Pédagogie de projet et travail de groupe

Comme nous l'indique Gérard de Vecchi¹, les petits groupes représentent « *des sources de stimulation, multiplicateurs de compétences et de structuration d'idées* ».

Le travail de groupe implique une tâche commune mais où chacun apporte quelque chose à l'autre. Cela permet donc de développer la confiance en soi et l'image de soi, car la plupart des enfants de CLIS doutent de leur potentiel et du regard que portent les autres sur eux. Or, s'ils sont étayés, portés, invités, ils sont souvent capables d'aller à la réussite.

Le travail de groupe contribue également à développer la socialisation (trouver sa place au sein d'une équipe, s'entraider, coopérer) et l'autonomie (apprendre à travailler de manière autonome, utiliser à bon escient les outils nécessaires...).

Ces compétences sont essentielles et font partie des besoins éducatifs particuliers de bon nombre d'enfants de la CLIS de Divion. Lors des projets d'écriture, l'un des objectifs de travail est d'ailleurs de développer l'autonomie en production écrite en s'aidant des outils individualisés (cahier-outil, cahier des sons et sous-main) et collectifs (affichages, boîtes à concepts...)

Nos projets d'écriture ayant pour objectifs de développer des compétences au niveau de la production écrite, il me semble donc important de définir l'écriture en lien avec les instructions officielles et de comprendre quels sont les processus intellectuels et les concepts linguistiques que le producteur de texte doit mettre en œuvre pour produire un écrit.

2) Qu'est-ce que (lire)-écrire ?

Selon les instructions officielles², la lecture et l'écriture sont deux activités qui doivent être menées de pair tout au long du cycle.

J. Fijalkow³ défend ce point de vue en affirmant ce nouveau rapport entre lecture et écriture. Les activités de lecture et d'écriture sont donc « *nécessaires simultanément* ». C'est ainsi que l'écriture devient un outil d'analyse et la lecture, la source des connaissances qui l'alimente et qui permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, orthographiques d'abord et, peu à peu, lexicales et syntaxiques.

C'est pourquoi, il me semble important d'explicitier les représentations de l'*écrire* mais aussi du *lire*.

¹ G. DE VECCHI, *Un projet pour enseigner le travail de groupe*, Delagrave Edition, Paris 2006

² MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Nouveaux programmes 2008-2009*

³ Fijalko Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1993, P58

2.1 Définition du lire-écrire.

Lire-écrire est une activité de résolution de problèmes, c'est-à-dire de traitement, par l'intelligence, d'un ensemble complexe d'informations (=indices) qui sont à prélever (pour le lecteur) ou à émettre (pour le producteur).

Dans la vie courante, lire-écrire repose sur trois principes :

- Sur la notion de sens. Lire-écrire, c'est en effet chercher à construire le sens d'un texte, soit pour le comprendre en tant que lecteur soit pour le faire comprendre en tant que producteur.
- Sur une situation réelle d'utilisation. En effet, il s'agit de lire/produire dans de véritables situations et avec de réels destinataires.
- S'engager dans un processus dynamique de construction cognitive lié à la nécessité d'agir.

A l'école, apprendre à lire/écrire suppose de « *travailler de front l'acculturation, la compréhension et la production de textes avec l'identification des composantes structurelles du récit* » comme le précisent Josette Jolibert et Christine Sraïki¹.

Pour lire et produire des textes, les enfants doivent donc apprendre à :

- Se représenter le monde de l'écrit (grâce à une acculturation progressive c'est-à-dire à une connaissance des différents types de textes).
- Mettre en œuvre des projets de lecture/écriture.
- Mettre en œuvre des démarches systématisées de résolutions de problèmes.
- Traiter des marques linguistiques.
- Contrôler et réguler leur activité cognitive.

2.2 Les instructions officielles

En l'absence d'un programme défini par les Instructions Officielles comme pour les classes ordinaires, l'enseignant de la CLIS veille à assurer un enseignement adapté aux besoins des élèves et favorise autant que possible la fréquentation dans les classes ordinaires. Pour assurer une inclusion réussie, l'enseignant doit donc s'appuyer sur les programmes officiels² qui préconisent, entre autre, la rencontre avec les contes traditionnels.

Faire découvrir les contes aux enfants, c'est donc mettre les enfants « *en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner* ».

¹ Jolibert J, Sraïki C, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette éducation, 2006, P54

² MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Nouveaux programmes 2008-2009*

Dés la grande section, les enfants sont mis « *en situation de contribuer à l'écriture des textes. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte.* » et doivent savoir « *transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.* »

Au cycle 2, les programmes précisent que les activités de lecture-écriture doivent être menées de pair et se renforcer tout au long du cycle.

Les élèves apprennent donc à rédiger de manière autonome un texte court en organisant les idées, en choisissant un vocabulaire adéquat, en construisant des phrases et en prêtant attention à l'orthographe.

L'obtention du palier 1 du socle commun (CE1) exige que les enfants de fin ce1 soient capables de :

- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte de cinq lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.
- Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court.
- Ecrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes.

Les projets de production d'écrits seront aussi l'occasion d'acquérir ou de consolider des compétences dans des domaines comme l'art visuel ou l'informatique ou dans des domaines plus transversaux (autonomie, socialisation, rigueur dans le travail...)

3) L'activité cognitive et les concepts linguistiques du producteur de textes

Pour construire le sens d'un texte, le lecteur ou le producteur de texte doit relier entre eux tous les types d'indices qu'il perçoit (contexte, types de textes, mots, lexique, marques grammaticales...) et en élaborer un ensemble cohérent qui ait du sens et qui réponde au but et aux enjeux de son projet.

L'enfant doit ainsi coordonner différentes opérations intellectuelles et des concepts qui concernent des niveaux d'analyse, de traitement spécifique.

Une activité cognitive efficace suppose donc la réalisation simultanée de ces différents traitements, au niveau du texte, des phrases, des mots ou plus largement au niveau du contexte.

3.1 Les processus mentaux intervenant dans la production d'un texte¹

¹ D'après les travaux de Josette Jolibert et christine Sraïki, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette Education, 2006.

Les processus d'anticipation (avant la réalisation de la tâche) permettent de clarifier le sens de l'activité et de mobiliser ses expériences et ses connaissances antérieures.

Pour cela, il est important de relier la situation à d'autres expériences vécues, d'établir des liens entre les apprentissages et d'identifier les enjeux de l'activité.

L'enseignant doit donc faire des ponts entre les connaissances et rattacher toutes les situations d'apprentissages aux projets d'écriture mis en place. Des lectures suivies de contes, des activités de copie de textes et des jeux autour des contes traditionnels sont ainsi mis en place en classe.

Pour ce qui est de la planification de l'activité, l'enseignant doit faire prendre conscience des différentes étapes de la tâche et prévoir les modalités d'exécution. L'affichage d'un plan de travail (objectifs /répartition des tâches/but du projet/aides mises en place...) pour chacun des projets est construit avec les enfants afin qu'ils puissent élaborer un projet cognitif clair et se repérer dans les différentes étapes des projets d'écriture.

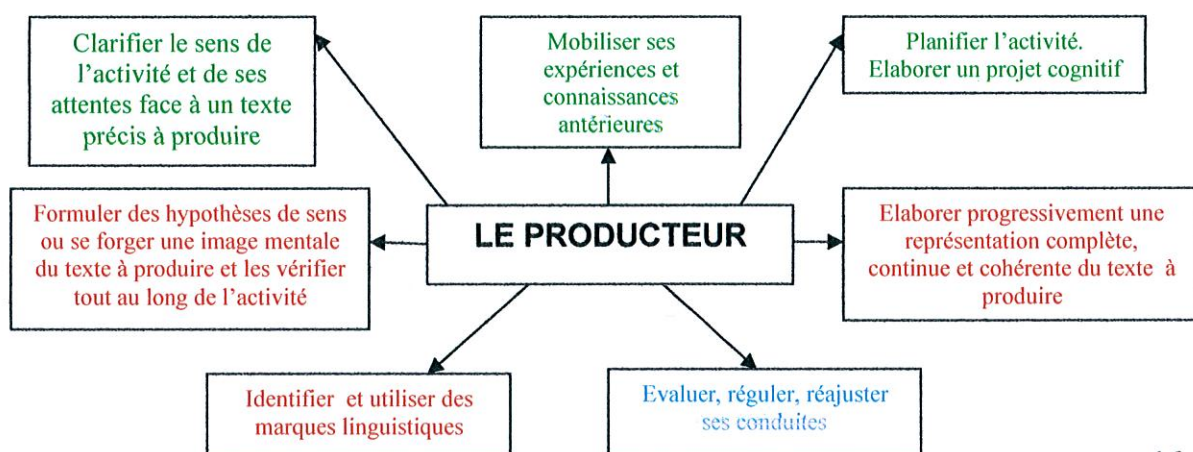
Les processus d'élaboration et de structuration interviennent pendant la réalisation de la tâche. Il s'agit ici en effet de processus qui permettent de formuler des hypothèses de sens, de se forger une image mentale du texte et de les vérifier tout au long de l'activité.

Les processus « linguistiques » permettent d'identifier ou d'utiliser des marques linguistiques et de les coordonner.

Les processus d'évaluation et de contrôle interviennent quant à eux pendant et après la réalisation de la tâche. Ils permettent de repérer et de surmonter les obstacles rencontrés mais aussi d'analyser et de comprendre les erreurs produites.

Des grilles de relecture sont donc construites avec les enfants pour qu'ils puissent s'autoévaluer et revenir sur les écrits produits. Des moments de réflexion métacognitive et métalinguistique permettent également aux enfants d'explicitier leurs choix et d'analyser leurs erreurs.

Ces différents processus peuvent être présentés sous la forme du schéma suivant :



3.2 Les concepts linguistiques dans une production écrite

- CONCEPTS qui définissent le **contexte général** d'un texte : il s'agit de définir *le contexte situationnel* qui concerne les paramètres de la situation écrite et les contextes culturels (contexte littéraire, historique...). Voir la phase 3 « choix du projet » page 11.
- CONCEPTS qui fonctionnent au niveau du **texte** dans son ensemble. Cela concerne :
 - le type d'écrit auquel le texte appartient* (Le projet autour de l'album de Mario Ramos est un texte à dominante fictionnelle alors que le projet autour du jeu de l'oie renvoie à une dominante fonctionnelle.)
 - la superstructure du texte* (la silhouette du texte et la dynamique interne : logique narrative pour le projet 1 et logique chronologique pour le projet 2)
 - la cohérence et la cohésion du texte (options d'énonciation, utilisation des connecteurs de temps et importance de la ponctuation (utilisation de la phrase interrogative récurrente dans l'album de Ramos et des phrases interrogatives pour le jeu de questions/réponses)
- CONCEPTS qui fonctionnent au niveau des **phrases** : ce concept concerne *la linguistique de la phrase* (au niveau syntaxique, lexical et orthographique)
En classe, des activités en grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison permettent de développer la linguistique de la phrase. Des outils individualisés (cahier-outil avec référents visuels par exemple) et collectifs (affiches-mémoire, fabrication de boîtes à concepts « verbes », « adjectifs », « adverbes »...) permettent aux enfants de catégoriser chaque concept en vue d'améliorer l'encodage, le stockage et la récupération des notions travaillées en classe.
- CONCEPTS qui fonctionnent au niveau du **mot** : il s'agit ici de concepts qui concernent *le sens et la microstructure des mots* (relation graphème/phonème, marques nominales...). Cela nécessite une automatisation des correspondances entre oral et écrit.
En classe spécialisée, beaucoup d'enfants confondent certains sons proches comme *ch/j* ; *b/p*. Le recours aux méthodes gestuelles (méthode Borel Maisonnny par exemple) permet à certains enfants de distinguer plus facilement les sons proches dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

Ces quatre concepts doivent être utilisés selon Josette Jolibert et Christine Sraïki¹ comme des indices dans l'interaction avec un texte et plus particulièrement dans les moments de réflexion métacognitive et métalinguistique. Les enfants construisent ces concepts peu à peu, avec l'aide du maître, à partir de leur expérience et ce tout au long de leur parcours scolaire.

Voyons maintenant comment l'enseignant peut mettre en œuvre une démarche de production d'écrit au sein d'une pédagogie de projet.

4) Le chantier d'écriture

Le groupe de recherche d'Ecouen² propose un chantier d'écriture défini comme un module d'apprentissage et centré sur un type de texte inscrit dans la durée.

La démarche proposée vise à amener l'enfant à produire un texte pertinent et à le doter d'outils réinvestissables dans d'autres situations. La démarche du groupe de recherche d'Ecouen est proposée en **annexe 2** et sera reprise dans la troisième partie de ce mémoire.

L'étape 1 consiste à définir les assises d'un chantier.

Pour les enfants, il s'agit de percevoir l'enjeu réel de l'écrit s'inscrivant dans un projet de classe ou un projet d'écriture. Ce chantier doit également s'insérer dans un projet d'apprentissage perçu par les élèves et explicite pour tous.

L'étape 2 consiste à cerner les paramètres de la situation de production. Le groupe de recherche d'Ecouen insiste sur l'importance de cette étape et définit cinq paramètres indispensables à prendre en compte (le destinataire, le statut de l'énonciateur, le but de l'écrit, l'enjeu de l'écrit et l'objet précis de l'échange)

L'étape 3 concerne le premier jet individuel. Cette première production permettra à l'enfant de se rendre compte, à la fin du chantier, de l'apprentissage effectué tout au long du chantier.

L'étape 4 consiste à dégager les caractéristiques globales du type de texte travaillé par le biais de confrontations entre les premiers jets des enfants et avec des écrits sociaux.

Ces confrontations permettent la construction d'une grille de réécriture construite avec les éléments propres au type de texte travaillé.

Les étapes 5 et 6 concernent la réécriture du premier jet et s'appuie sur des activités de systématisation linguistique (grammaire, lexique, morphologie et orthographe).

L'étape 7 consiste à finaliser l'écrit pour le faire parvenir au destinataire.

¹ Jolibert J, Sraïki C, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Hachette Education, 2006, P72

² Groupe de recherche d'Ecouen, J Jolibert, *Former des enfants producteurs de textes*, éd. Hachette

TROISIEME PARTIE :

MISE EN PLACE DES PROJETS D'ECRITURE

Les projets d'écriture mis en place sont travaillés parallèlement avec la lecture suivie de contes traditionnels à laquelle s'ajoutent des activités de grammaire, vocabulaire et d'orthographe pour les différents groupes.

1) Projet de réécriture autour de l'album *C'est moi le plus beau de Mario Ramos*

1.1 Mise en place, élaboration et réalisation du projet

-Mise en place du projet

Ce projet de réécriture est à l'origine un projet émis par les enfants de la CLIS suite au projet de l'année précédente.

Afin de faire évoluer le projet, j'ai proposé aux enfants d'étudier de nouveaux contes : *Barbe-bleue, Hansel et Gretel, La Belle au bois dormant, Le Chat botté, Le petit Poucet et Les musiciens de la ville de Brême.*

Nous avons relevé les personnages principaux et leur avons trouvé différents surnoms (pour donner une dimension humoristique à l'album comme l'auteur) qui serviraient lors de la phase d'écriture (**Annexe 3**).

Afin que les enfants s'approprient les contes et les personnages et pour permettre une mémorisation à long terme, des mobiles de personnages ont été créés et accrochés dans la classe. Un recueil de contes mis en place l'année dernière et continué cette année par mon remplaçant a également permis de développer la production orale (langage d'évocation, appel en mémoire...) et écrite tout en apportant un outil de référence synthétique aux élèves. (**Annexe 4**)

-L'élaboration et la réalisation du projet

Les albums créés ont pour but d'être lu aux autres classes de l'école et d'être mis dans la bibliothèque de l'école.

Suite au bilan élaboré l'année dernière et tenant compte des besoins scolaires et/ou affectifs/comportementaux de chaque enfant, le projet fut décliné en trois groupes.

Cette organisation de travail permet de rassurer les enfants, de leur faire prendre conscience du rôle de chacun, de s'entraider, de développer le travail autonome et de nouer ou renouer des relations de camaraderie au sein de la classe et donc au sein de l'école.

Les objectifs à atteindre pour chaque groupe furent détaillés et affichés afin que les enfants puissent saisir l'enjeu de chaque apprentissage ([Annexe 5](#)).

Le groupe 1 se compose de quatre enfants. Trois de ces enfants ont un niveau début CP. Le dernier a un niveau fin CP. Il est le tuteur du groupe : il devra aider ses camarades lors de la dictée à l'adulte partagée pour écrire les mots ou les syllabes que les autres enfants ne savent pas écrire. Il devra également, avec mon aide, amener les enfants à utiliser la ponctuation forte et les marques du dialogue.

Chaque enfant écrira son épisode de rencontre avec contrainte (faire référence à l'histoire du personnage rencontré). L'album sera commun au groupe 1.

Le groupe 2 (niveau mi-CP) et **le groupe 3** (niveau mi-ce1) travaillent en binôme.

Pour l'ensemble des binômes, il s'agit d'écrire quatre épisodes de rencontres avec contraintes (un épisode sur 4 en dictée à l'adulte guidée pour le groupe 2, le reste en autonomie) et une nouvelle version de l'album pour le groupe 3 avec écriture de la trame narrative.

Il s'agit pour ces deux groupes de travailler de manière autonome en mobilisant toutes les compétences nécessaires à l'écriture d'un texte.

Pour cela, les élèves sont invités à utiliser les outils individualisés et collectifs mis en place tout au long de leur scolarité.

Pour réaliser le projet, nous avons repéré, en groupe classe, les adverbes marquant la chronologie des rencontres (*tout d'abord, ensuite, un peu plus loin...*) puis nous avons repéré la structure répétitive des rencontres et les différentes répliques des personnages pour s'adresser au loup (*C'est toi, maitre loup, le plus beau ! ; C'est vous grand loup !...*)

Nous avons également noté la variance de l'utilisation du verbe *dis-moi* (quand le loup parle à un personnage) et *dites-moi* quand il s'adresse à plusieurs personnes.

Une grille de relecture a été élaborée avec le groupe 2 et le groupe 3 ([Annexe 6](#)).

Avant la phase d'écriture proprement dite, les enfants ont choisi leur personnage de rencontre et les surnoms en complétant un tableau ([Annexe 7](#)).

Ils ont ensuite colorié et collé le personnage choisi dans leur album et ont procédé à l'écriture du texte.

1.2 Analyses de productions

Steven est âgé de neuf ans et vit depuis quatre ans en famille d'accueil. A son entrée en CLIS il y a trois ans, Steven n'était ni lecteur ni scripteur. Il a réalisé de nombreux progrès puisqu'il maîtrise maintenant un niveau fin de CP mais de gros problèmes psychologiques entravent son intégration au groupe classe (Il pleure constamment et a toujours besoin du regard de la maîtresse pour le guider dans les apprentissages). A cela s'ajoute un bégaiement important.

Ses B.E.P s'axent essentiellement autour de deux points : développer l'estime de soi et encourager le travail en autonomie (notamment en production écrite).

Le tutorat qui lui est confié au sein du groupe 1 doit lui permettre d'être valorisé (travail mené en partenariat avec le CMP où il est accueilli tous les jeudis après-midi), et de trouver sa place au sein d'un groupe.

Ce projet d'écriture motive Steven qui montre un réel investissement dans son rôle de tuteur. Il guide la dictée à l'adulte en donnant par exemple l'amorce du texte à produire, en incitant les enfants à regarder les référents et en les encourageant à proposer une écriture pour les mots rencontrés (Il donnera d'ailleurs une de ses images à Léa pour la féliciter de son travail).

Steven a écrit quant à lui son épisode de rencontre de manière individuelle et sans solliciter l'adulte, ce qui est grand facteur de réussite. A plusieurs reprises, il s'est déplacé dans la classe pour chercher par lui-même les différents outils nécessaires à la production écrite (affichage des mots-outils, utilisation du sous-main personnalisé...)

Lors de la présentation du projet, Steven a lu toute la partie narrative devant la classe de CM2 ainsi que son épisode de lecture sans le moindre bégaiement et a accompagné le groupe 1 dans la lecture de leur épisode.

De plus, Steven a pris conscience de ses progrès puisqu'il a remarqué lui-même ne pas avoir pleuré pendant toutes les séances consacrées au projet. Il a également remarqué ses progrès puisqu'il avait écrit l'année précédente son texte en dictée à l'adulte partagée alors qu'il l'a écrit seul cette année. La production de Steven est présentée en [annexe 8](#).

Léa est âgée de 8 ans. Elle a été orientée et affectée CLIS, après une année de CP, en septembre 2008.

Elle semble souvent démotivée par les activités et participe très peu en classe. Cependant, depuis son entrée dans la lecture, et motivée par la lecture des contes au coin regroupement, elle manifeste de l'enthousiasme pour le projet à réaliser.

Parmi les besoins éducatifs particuliers de Léa, on notera l'importance de développer la production écrite (proposer une écriture alphabétique pour des mots simples/ écrire une petite phrase seule.) et de s'intégrer à un groupe car elle reste effacée par rapport aux autres.

Lors de la dictée à l'adulte, elle propose une écriture alphabétique pour la plupart des mots ou syllabes simples avec recours si besoin à la méthode gestuelle.

Le problème rencontré concernait l'utilisation des marques du dialogue. Pour remédier à ce problème, nous avons donc mimé la scène et lors de la transcription de la scène jouée à l'écrit, je lui ai expliqué que l'on montrait qu'un personnage parlait en utilisant un tiret.

Léa a présenté son texte devant la classe de CM2. Elle a pris conscience qu'elle avait participé à l'écriture de son texte et qu'elle avait lu « pour de vrai » son texte. L'année dernière, elle avait réalisé un épisode de rencontre sous forme de BD avec des bulles pour chaque personnage. Non lectrice, elle avait simplement réalisé une dictée à l'adulte comme attendu en grande section de maternelle (**Annexe 8**).

Le binôme Noé / Quentin est constitué de manière à développer les relations entre les deux enfants au tempérament assez fort et souvent incompatible en récréation.

Les besoins éducatifs de ces deux élèves sont avant tout comportementaux (besoin de développer la socialisation en développant le travail de groupe, l'écoute et l'entraide) et scolaires (besoin de développer la production écrite et l'autonomie).

Contre toute attente, le binôme a agi efficacement. Ils se sont répartis l'écriture : l'un a écrit le dialogue du loup, l'autre le dialogue du personnage.

Le binôme a cependant rencontré un problème au niveau du dialogue des deux protagonistes. Au premier jet, les enfants n'avaient pas respecté les marques du dialogue et le dialogue du loup s'entrecoupait maladroitement avec le dialogue du personnage. Afin de clarifier leur représentations, je leur propose de prendre trois bandes de couleurs (la narration, les paroles du loup et les paroles du ou des personnages)

Cela a permis aux enfants d'avoir une image mentale du texte à produire et donc d'élaborer progressivement une représentation complète, continue et cohérente du texte à produire (**Annexe 8**).

Deux épisodes ont donc été rédigés avec l'aide des bandes et pour le dernier épisode de rencontre, j'ai subtilisé aux enfants les bandes de couleurs afin qu'ils écrivent en toute autonomie le texte de rencontre.

Le binôme a utilisé à bon escient les outils individualisés et collectifs ainsi que la grille de relecture élaborée avec les élèves de la classe.

1.3 Bilan du projet

Le projet fut encore une fois grand facteur de réussite et de motivation pour les enfants qui ont pu développer des compétences scolaires (en production écrite) et transversales (comportement, autonomie...) répondant à leurs besoins éducatifs particuliers.

Ils se sont fortement impliqués dans le projet et ont manifesté une grande joie de pouvoir choisir leur propre personnage de conte à insérer dans l'histoire.

Cinq albums ont été ainsi créés et mis dans la bibliothèque de l'école après présentation du projet aux autres classes.

La veille du passage dans les classes, la plupart des élèves m'ont demandé de reprendre leur album pour s'entraîner à le lire chez eux. Certains ont mis le ton dans la lecture au grand étonnement du public et des enseignants de l'école qui ont eux-mêmes remarqué le grand investissement des enfants pour la présentation de leur projet.

De plus, tous les élèves ont pu voir leur progrès en lecture et production écrite par rapport au projet mis en place l'année précédente, ce qui est très important pour des enfants de CLIS.

2) Projet d'écriture autour du jeu de l'oie des contes

2.1 Mise en place et objectifs du projet

A mon initiative est lancée l'idée d'un nouveau projet aux élèves de la classe : l'élaboration d'un jeu de l'oie pour jouer avec les autres classes. Les enfants sont d'emblée très enthousiastes.

Les objectifs sont multiples et ambitieux puisqu'ils ne concernent pas seulement la CLIS mais aussi les autres classes de l'école. En effet, il s'agit de développer l'acculturation au sein de l'école en amenant les enfants des autres classes à connaître les contes traditionnels et à favoriser les échanges avec la CLIS.

Pour les enfants de CLIS, il s'agit de maîtriser la connaissance des contes traditionnels, de créer des questions/réponses (écrire des phrases affirmatives et interrogatives en respectant la ponctuation et l'orthographe) et d'établir une règle du jeu de l'oie (reconnaître et produire un écrit spécifique) pour présenter le jeu de l'oie et jouer avec les autres classes de l'école.

La semaine qui suit le choix du projet, je propose aux enfants de compléter la planche du jeu de l'oie avec des photos scannées des lères de couverture de contes et des images (ogre, fée, prison, château et case départ).

Nous discutons de la répartition des images sur la planche de jeu : espacer les premières de couvertures d'un même conte, les cases de l'ogre et des fées et poser la case « prison » à mi-chemin du jeu.

2.2 Les questions/réponses du jeu de l'oie

- Répartition des tâches

Le jeu compte 60 cases, il faut donc écrire 60 questions/réponses.

Le groupe 1 et le groupe 2 fusionnent (tutorat d'un enfant du groupe 2 sur le groupe 1 avec obligation de faire écrire des petits mots et une phrase entière à un enfant du groupe 1). Chaque binôme devra écrire les réponses à 9 questions et écrire une question à une réponse donnée.

Le groupe 3 travaille de manière individuelle et devra écrire majoritairement des questions aux réponses proposées et une à deux réponses aux questions posées.

Un affichage des groupes et des objectifs de travail est mis en affichage pour que les enfants puissent plus facilement se repérer dans le projet ([Annexe 9](#)).

-Déroutement des séances

❖ S'assurer de la connaissance des contes traditionnels

Avant de lancer les enfants directement sur la tâche d'écriture des questions/réponses, je leur propose de créer un petit livre intitulé « La CLIS au pays des contes » pour tester le niveau de connaissance des contes et pour créer un outil de référence. Le livre se compose d'une page gauche jaune sur laquelle est notée le titre du conte et le nom de l'auteur. Y apparaît également le ou les personnages principaux. Sur la page de droite se trouve les indices (exemple : un carrosse → Cendrillon) Voir [annexe 10](#).

Différents indices glissés dans un sac sont piochés à tour de rôle par les enfants qui doivent les coller à la bonne page et écrire le nom correspondant à l'indice (référentiel qui servira pour l'écriture des questions/réponses).

L'élaboration de cet outil (catégorisation des indices) permet ainsi aux enfants d'avoir un référent visuel pouvant servir à la mémorisation à long terme (stockage et récupération des informations) et une aide-mémoire pour l'écriture des différents indices des contes.

❖ Ecrire les questions/réponses

Avant de lancer les enfants sur l'écriture des questions/réponses, des activités sur la phrase affirmative et interrogative furent proposées aux enfants.

Une fois ce travail entrepris, le groupe 1 et le groupe 2 (un enfant du groupe 1 avec un enfant du groupe 2) ont ensuite travaillé en binôme de manière autonome.

Une planche de format A3 leur fut proposée ainsi qu'une feuille pour noter leurs réponses sous forme de phrase (**Annexe 11**).

Le groupe 3 avait quant à lui pour objectif d'écrire majoritairement des questions aux réponses proposées et une à deux réponses aux questions posées. Comme pour les deux groupes précédents, un travail sur la phrase interrogative niveau ce1/ce2 fut mis en place avant la phase d'écriture. Une affiche-référent avec les mots interrogatifs et les tournures de phrases fut créée par les enfants dans le but de les aider dans leur production (**Annexe 12**).

Selon les difficultés de chacun, le nombre de questions à écrire et le niveau de complexité des phrases interrogatives furent variables selon les enfants. **L'annexe 13** présente le travail réalisé par Maxime.

Pour l'ensemble des groupes, une grille de correction avec codage couleur fut proposée aux enfants afin qu'ils puissent s'auto-corriger (**Annexe 14**). Cette grille permet aux enfants de rechercher par eux-mêmes leurs erreurs et donc de les placer au cœur des apprentissages.

-Analyse et bilan

On peut remarquer que tous les enfants de CLIS ont une bonne connaissance des contes traditionnels puisque tous les indices ont été trouvés rapidement malgré certains indices difficiles à associer au conte (exemple de la boîte de craies pour le conte du loup et des sept chevreaux).

Le groupe 1 a proposé une écriture pour la plupart des mots (recours à la méthode Borel-Maisonny pour certains mots, utilisation des différents référents...)

Concernant l'écriture des questions/réponses, l'exercice a été réussi pour l'ensemble des groupes quant à l'écriture des réponses sous forme de phrases.

Certains enfants ont utilisé le cahier « *la Clis au pays des contes* » pour écrire les mots sans erreur.

La grille de relecture a été un outil autocorrectif très utilisé par l'ensemble des enfants qui ont trouvé du plaisir à apporter et chercher une correction à leurs écrits.

On notera l'implication de Léa dans l'écriture des réponses qui a réussi à écrire une petite phrase répondant à une question posée.

Le problème rencontré pour certains enfants fut la formulation des questions par rapport à la réponse donnée (erreur dans le choix du pronom interrogatif, mauvaise formulation...).

Pour remédier à ce problème, des indices progressifs (**annexe 14**) ont été proposés aux enfants. Quatre enfants ont utilisé un indice de type 2, le premier n'ayant pas réussi à leur

faire formuler correctement la question. Sur ces 4 enfants, un seul enfant a eu besoin de l'indice numéro 3.

Les questions/réponses ont été tapées à l'ordinateur puis plastifiées et découpées par les enfants eux-mêmes.

2.3 La règle du jeu

- Répartition des tâches et objectifs

Le groupe 2 travaille avec le groupe 3 (choix de groupe hétérogène/trois groupes de travail) pour l'élaboration de la règle du jeu qui sera soumise, une fois écrite, au groupe 1 pour validation. L'ensemble des écrits produits sera mis en forme à l'ordinateur par les enfants avec mon collègue qui assure le remplacement durant le stage CAPA SH.

Ce projet est un écrit injonctif qui permet de travailler sur un type de texte précis avec une organisation logique et qui demande un effort de « décentration » pour se mettre à la place du lecteur.

L'écriture de la règle du jeu a deux fonctions : garder une trace écrite en CLIS pour d'autres enfants et la transmettre aux autres classes. (Étape 1 du chantier)

Cette double fonction permet de cerner les paramètres de la production de l'écrit à réaliser, c'est-à-dire le destinataire et l'utilité de l'écrit (Étape 2 du chantier).

- Analyse du chantier d'écriture

La démarche proposée s'appuie sur la démarche de chantier du groupe de recherche d'Ecouen présentée en page 18.

Séance 1 : tri de textes (recettes, lettres, affiches et trois règles de jeux de la classe).

Cette séance est réussie. Les enfants ont opéré un classement judicieux en rapportant à bon escient les textes à leur fonction (visée pragmatique). Certains ont utilisé un outil collectif élaboré lors de séances antérieures sur l'étude d'écrits spécifiques (référentiel des différents types d'écrits travaillés en classe).

Séance 2 : isoler les règles du jeu, trouver les points communs (caractéristiques globales du texte) entre les trois règles du jeu et comprendre l'utilité de cet écrit. Les élèves répertorient les points communs et créent, avec mon aide, une affiche de référence qui servira de guide à la rédaction (**Annexe 15**). Par souci de clarté, je fais expliciter oralement ce que contient chaque « rubrique » et comment est disposé le texte. Les remarques sont pertinentes :

« On utilise des points comme dans la liste » ; « On n'est pas toujours obligé de faire des phrases » (Je fais remarquer au groupe 3 que l'on peut utiliser un verbe à l'infinitif, notion étudiée peu de temps avant) ; « Les phrases sont courtes » ; « Il faut respecter un ordre »...

Séance 3 (Séance préliminaire à l'écriture de la règle du jeu) : jouer au jeu de l'oie pour s'imprégner de la règle du jeu. Définir ensemble à quoi vont servir les cases de la fée, de l'ogre et de la prison. A ce stade, mon rôle consiste à faire verbaliser les enfants sur la règle du jeu pour qu'ils comprennent et assimilent les différentes étapes.

Séance 4 : premier jet d'écriture concernant le nombre de joueurs, le matériel, le but du jeu. Les enfants s'inspirent fortement de l'affiche créée lors de la séance 2. Les trois groupes ont utilisé des points ou tirets. La clarté du texte est respectée. Un groupe avait oublié de noter la planche de jeu et les contes dans le matériel à utiliser.

Séance 4 bis : réécriture du premier jet en collectif et activités de systématisation linguistique (accord du nom/déterminant, utilisation d'un infinitif pour le but du jeu, clarté du texte avec utilisation de points ou tirets...)

Séance 5 : l'écriture de la règle du jeu (le déroulement) proprement dite. La règle du jeu étant assez complexe, je propose aux enfants de mimer la scène du jeu et de faire verbaliser les différentes étapes avant le passage à l'écrit. Cette phase est très importante car beaucoup d'enfants de la CLIS ont besoin de cette phase orale pour poser correctement leurs idées sur papier.

Les enfants ont également à disposition les trois règles du jeu proposées lors de séance 1 et 2 pour les aider à formuler les phrases quelques fois complexes (comme « *on avance d'autant de cases qu'il y a de points sur le dé* »).

Chacun des groupes passe, après verbalisation orale, à la phase écrite.

Séance 6 : mise en commun et correction de la règle du jeu. Les trois groupes proposent le déroulement de la règle du jeu oralement (lecture de la production écrite). Un enfant vient écrire au tableau ce que les camarades proposent.

La première phase consiste à formuler correctement, étape par étape, le déroulement du jeu. La seconde étape consiste à réviser le texte d'un point de vue grammatical et orthographique en mobilisant toutes les connaissances acquises lors des situations d'apprentissage.

La constitution des groupes permet cet échange sociocognitif où chacun apporte son savoir et mobilise ses connaissances. A ce stade mon rôle est d'encourager les échanges et de montrer que chacun a sa place dans un groupe : dans un des groupes par exemple, Maxime s'exprime très bien oralement, ce qui permet de produire avant passage à l'écrit une phrase syntaxiquement correcte. A l'écrit, c'est Steven qui corrigera les fautes de Maxime (confusions de sons, orthographe lexicale...)

Séance 7 : écriture de la partie « cases spéciales ». Certains enfants ont proposé de mettre une photo ou un dessin pour illustrer les cases spéciales.

Séance 8 (activité complémentaire) : je propose aux enfants une activité visant à construire une représentation plus fine de la règle du jeu. Il s'agit de reconstituer une règle du jeu (jeu des dominos utilisé en classe) dont les blocs ont été mélangés (**Annexe 16**). Cet exercice vise à développer des compétences de lecteurs telles que la prise d'indices (repérage du mot matériel, du titre...) et permet de développer les capacités intellectuelles des enfants (prise en compte du rapport de causalité, développer la relation espace/temps...).

Séance 9 Relecture de la règle du jeu et mise en situation. Ajout du terme « *une fois* » dans « *si le joueur a la bonne réponse, il rejoue une fois* » car l'attente de certains joueurs est trop longue lors de la mise en situation. J'attire l'attention des élèves sur le fait que le travail de relecture est important et qu'il est toujours possible de revenir sur ses écrits pour les améliorer ou les modifier.

Séance 10 : validation de la règle par le groupe 1. Au niveau de l'arrivée, il n'a pas été précisé si les joueurs devaient tomber pile dessus. A été alors rajouté « *Pour gagner, il faut arriver pile sur la case du château sinon on doit reculer d'autant de cases qu'il y a de points en trop* ». La formulation a été trop difficile pour le groupe 1. Les élèves du groupe 3 les ont donc aidés à formuler la phrase. Cet oubli montre que tout écrit, destiné à autrui, nécessite une décentration pour se mettre à la place du lecteur.

Séance 11 : taper la règle du jeu manuscrite (**Annexe 17**) à l'ordinateur et l'envoyer aux destinataires.

2.4 Bilan du projet

Malgré la longueur du projet, les enfants sont restés motivés dans la production ce qui a contribué à développer la production écrite, l'autonomie et la socialisation.

Une fois le projet terminé, les enfants de CLIS sont passés dans les classes pour expliquer leur projet. A ma grande surprise, les enfants de cycle 3 ont été très enthousiastes pour participer au jeu. Un tournoi est d'ailleurs organisé en mai/juin (le temps de laisser aux élèves de cycle 3 le temps de s'approprier les contes).

La mobilisation des élèves pour le jeu est telle que certains enfants de cycle 3 m'ont demandée pour venir au moment de leur récréation en CLIS pour lire des contes. Cette mobilisation contribue à améliorer les relations entre les CLIS et les autres classes en vue de développer l'inclusion dans les classes ordinaires.

CONCLUSION

Ce travail m'a permis de comprendre en quoi une pédagogie de projet autour du conte et de ses personnages a autant incité les enfants de CLIS à développer des écrits.

Le travail de planification des tâches et des objectifs par le biais d'affichages a permis aux enfants de se repérer dans le projet et donc de se repérer dans le temps. Cette étape est primordiale car elle permet aux enfants de comprendre et d'anticiper le travail. Les enfants ont d'ailleurs été beaucoup plus réceptifs à ces projets d'écriture qu'au travail déclencheur de l'année précédente.

L'aspect conatif de l'activité a permis d'inscrire le projet dans une activité motivante aux yeux des enfants.

Les réels enjeux de communication ont donné du sens aux apprentissages et ont permis aux enfants de CLIS de s'ouvrir aux autres.

Ces différents projets ont également contribué à :

- Développer des stratégies d'écrits en mettant en avant l'importance de la relation entre lecture, écriture et langue orale.
- Encourager et à développer l'entraide et la socialisation au sein de la classe.
- Développer la prise de conscience du potentiel de chacun.
- Développer l'acculturation au sein de la classe et de l'école.
- Encourager le travail en autonomie en s'aidant des différents outils construits.
- Développer la mémorisation à long terme grâce au travail en projet qui permet une conceptualisation des apprentissages.

Ces différents projets ont cependant leurs limites car ils n'ont pas permis une évaluation individuelle en production écrite. Il serait intéressant maintenant de poursuivre ce travail en proposant aux enfants un projet qui, leur permettrait, au niveau de chacun, de produire un écrit individuel.

BIBLIOGRAPHIE

SUR LES CONTES

BRUNO BETTELHEIM – *La psychanalyse des contes de fées* – Laffont – 1976

J-M GILLING – *Le conte en pédagogie et en rééducation*- DUNOD-1997

SUR LA PRODUCTION ECRITE/LECTURE

FIJALKOW J. -*Entrer dans l'écrit* – Magnard – 1993

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN - *Former des enfants producteurs de textes*-
Hachette éducation- 1988

JOSETTE JOLIBERT et CHRISTINE SRAÏKI – *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*- Hachette éducation - 2006

SUR LA MOTIVATION

A.LIEURY, F. FENOUILLET – *Motivation et réussite scolaire* – Duodi – 1996

PIERRE VIANIN- *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre ?*- DE
BOECK 2007

SUR LE TRAVAIL DE GROUPE ET LA PEDAGOGIE DE PROJET

BRUNOT R, GROSJEAN L, *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*,
CRDP de l'Académie de Grenoble, 1999

DE VECCHI, *Un projet pour enseigner le travail de groupe*, Delagrave Edition, Paris 2006

Les cahiers de l'actif- *Intégration scolaire et handicap mental*-N°320/321-322/323-
Janvier/avril 2003

AUTRES

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Nouveaux programmes 2008-2009 – MEN

Cours IUFM option D

ANNEXES

THEORIE

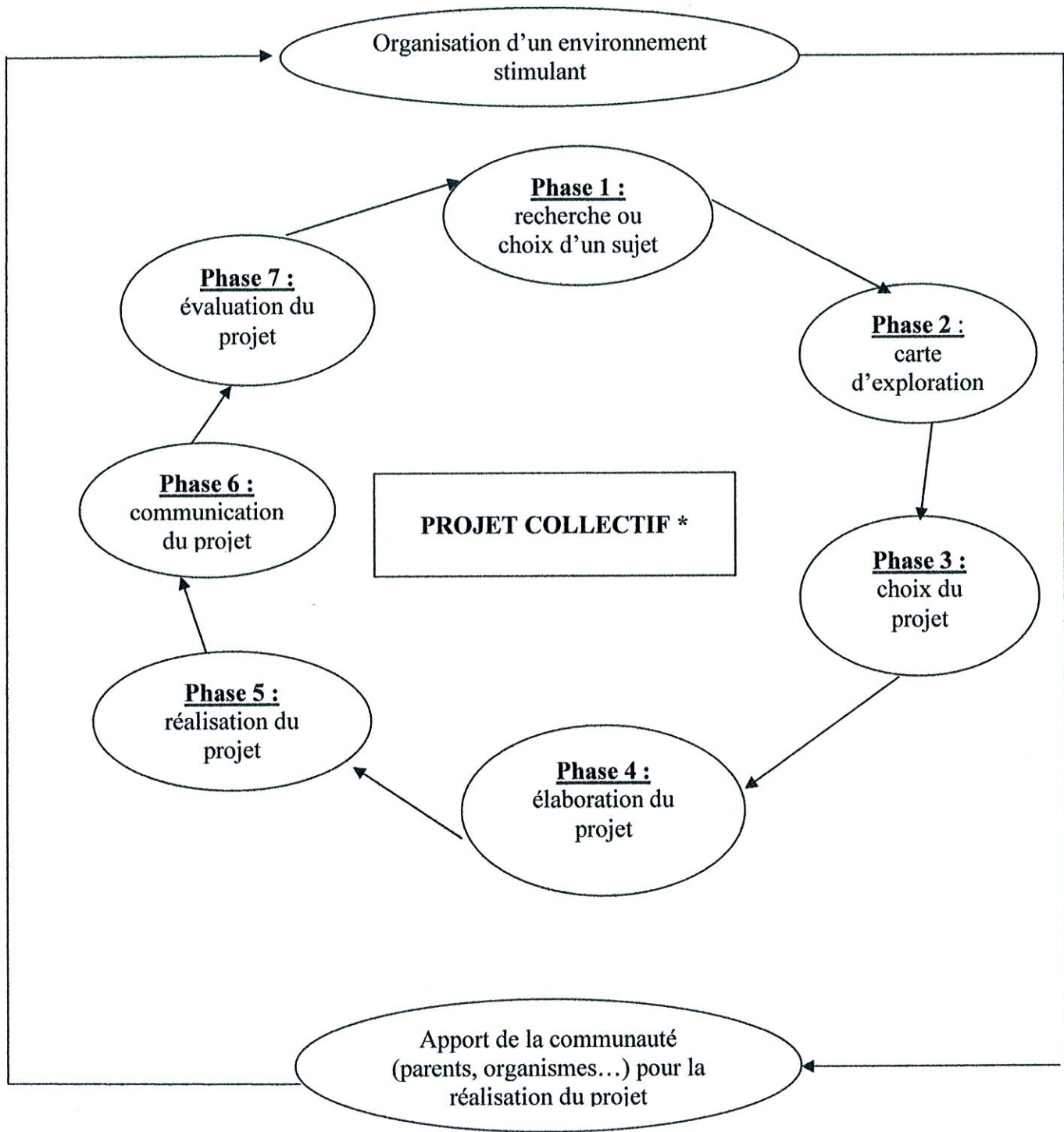
• Schéma de la pédagogie de projet	ANNEXE 1
• Démarche générale d'un chantier d'écriture	ANNEXE 2

PROJET AUTOUR DE L'ALBUM *C'EST MOI LE PLUS BEAU*

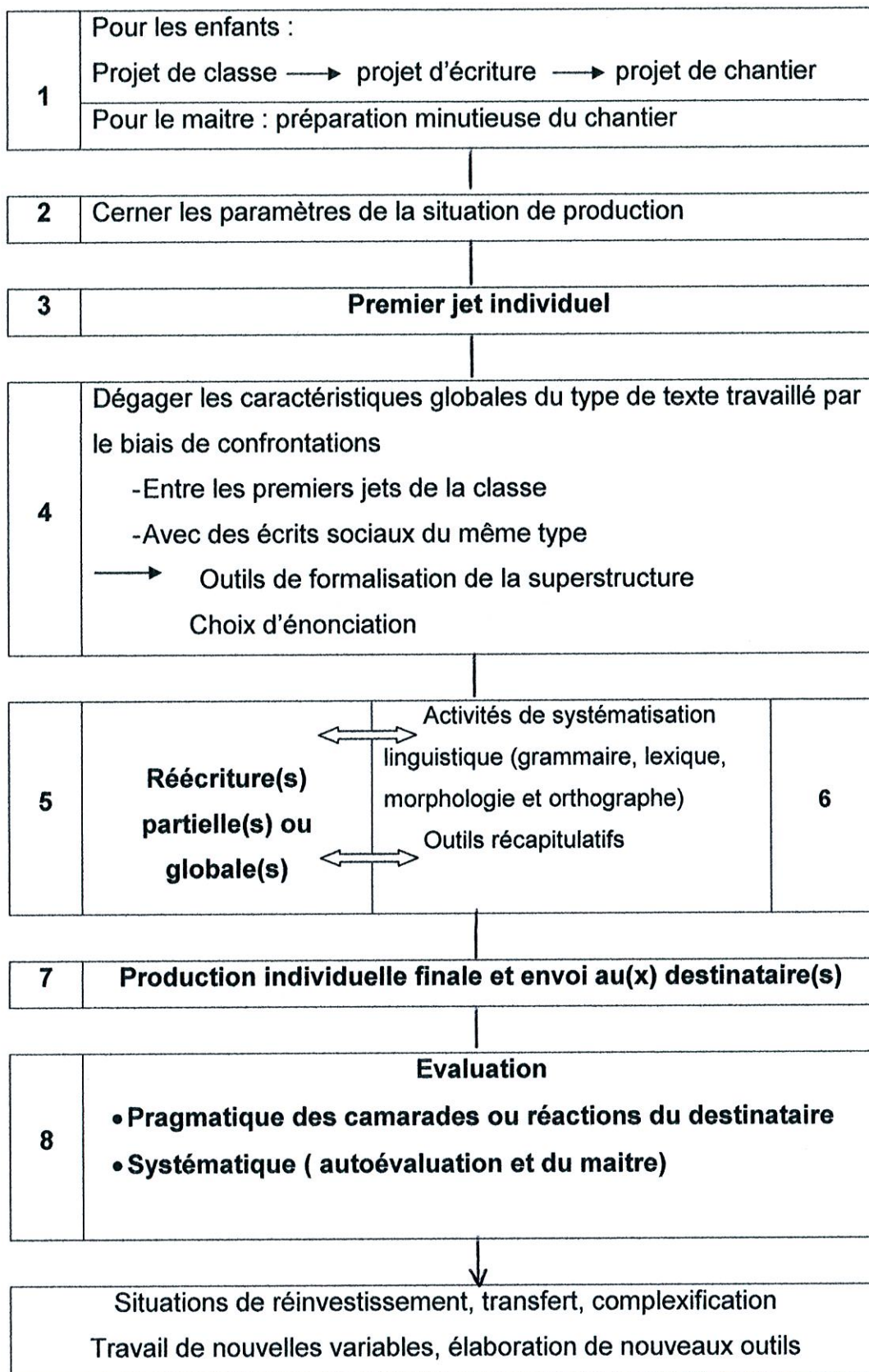
• Affiches des surnoms trouvés aux personnages	ANNEXE 3
• Mobiles des personnages/ Le recueil de contes	ANNEXE 4
• Répartition des lectures dans les classes • Répartitions des groupes de travail • Définition des objectifs de travail par groupes	ANNEXE 5
• Grille de relecture groupe 2 et 3	ANNEXE 6
• Choix des personnages et surnoms dans tableau	ANNEXE 7
• Production de Steven • Production de Léa • Production du binôme Quentin/Noé	ANNEXE 8

LE JEU DE L'OIE (questions/réponses et règle du jeu)

• Affichage répartition des tâches et objectifs pour les questions/réponses ET pour la règle du jeu	ANNEXE 9
• Cahier " La CLIS au pays des contes"	ANNEXE 10
• Planche A3 pour questions/réponses (Steven/Noé)	ANNEXE 11
• Affiche pour le groupe 3 sur la phrase interrogative	ANNEXE 12
• Planche A3 pour questions/réponses (Maxime)	ANNEXE 13
• Grille de correction des questions/réponses • Indices questions/réponses	ANNEXE 14
• Affiche-référent règle du jeu	ANNEXE 15
• Exercice complémentaire sur la règle du jeu + production	ANNEXE 16
• Production de la règle de jeu	ANNEXE 17



* tiré de Les cahiers de l'actif, *intégration scolaire et handicap mental*, N°320/321 ; N° 322/323, avril 2003



¹ Groupe de recherche d'Ecouen, J Jolibert, *Former des enfants producteurs de textes*, éd. Hachette

TITRE DU CONTE	PERSONNAGES PRINCIPAUX	SURNOMS
Pierre et le loup.	Pierre Le grand-père	- Petit père le vieux
Le vilain petit canard	Le vilain petit canard	vilain caneton bête à plume
Cendrillon	Cendrillon	Beauté divine Cendrillonnette Beauté

TITRE DU CONTE	PERSONNAGES PRINCIPAUX	SURNOMS
Souricette	Souricette	Deniche Lomichette grisette
La princesse au petit pois	La princesse au petit pois	Princesse capricieuse les 7 nains
Le loup, la chèvre et les 7 chèvres	La chèvre (M ^{me} Brouche) Les 7 chèvres	les 7 nains de jardin les 7 minutes

TITRE DU CONTE	PERSONNAGES PRINCIPAUX	SURNOMS TROUVÉS
Boucle d'or et les 3 ours	Boucle d'or les trois ours	Boudette Alondinette les trois ours les ours
La petite poule rousse	La petite poule rousse	épées d'or petite-poulette poulet coccotte roussinette mon déjeuner malgoulette

TITRE DU CONTE	PERSONNAGES	SURNOMS
Les musiciens de la ville de Brême	Les 4 amis (âne, chien, chat et coq)	les 4 gouverneurs de la place
Le petit poucet	Le petit poucet	- petit coquin - main de jardin - petit chat - poulette
Barbe-Bleue	Barbe-Bleue	- fils pauvre - Barbe-bleue - Barbe-bleue - grand frère - chat de la mère

ANNEXE 3



Le recueil de contes



Les mobiles

ANNEXE 4

Présentation de l'album aux autres classes de l'école

Lea - Steven - Ryan Brandon D → (CM2, CE1)	Elouan / Thonnen → (GS)
Quentin / Noé → (CM1)	Maxime / Dylan V → (CP)
Brandon / Dylan W → (CE2)	

Groupe 1 Lea - Ryan - Brandon Steven (titulaire du groupe) album commun avec 4 rencontres. Chacun choisit son personnage. L'album ira dans la bibliothèque.	Groupe 2 Noé - Quentin - Brandon Dylan W 1 album pour deux. 4 rencontres à écrire dont 1 avec l'aide de la maîtresse. L'album sera mis dans la bibliothèque de l'école.	Groupe 3 Maxime - Florian - Maxime Dylan V 1 album pour deux. écrire une nouvelle version "C'est moi le plus" la narration avec l'aide de la maîtresse 4 épisodes de rencontres à écrire seul. L'album sera mis dans la bibliothèque de l'école.
FRANÇAIS - Écrire avec l'aide de la maîtresse 4 épisodes de rencontres (dictée à l'adulte partagée) - utiliser la majuscule et le point - utiliser les marques du dialogue - connaître les personnages de contes et leur histoire - trouver et choisir un surnom	FRANÇAIS - Écrire avec l'aide de la maîtresse un épisode de rencontre (dictée à l'adulte partagée) - Écrire 3 épisodes seul → utiliser la majuscule, le point et les marques du dialogue → écrire sans faute les mots et mots outils - connaître les personnages de contes + histoire - trouver puis choisir un surnom	FRANÇAIS - connaître les personnages de contes et leur histoire - trouver puis choisir un surnom - inventer une nouvelle histoire - Écrire avec l'aide de la maîtresse la partie narrative et seul les 4 épisodes → respecter la ponctuation → respecter la grammaire et l'orthographe en utilisant tous les outils nécessaires → corriger son écrit.
ARTS VISUELS - colorier proprement le personnage choisi en respectant les caractéristiques du conte	ARTS VISUELS - colorier proprement les personnages choisis en respectant les caractéristiques du conte (ex: chapeau rouge = rouge)	ARTS VISUELS - décalquer le laup et ajouter des détails en fonction du titre trouvé - colorier les personnages choisis en respectant les caractéristiques
informatique (M ^{re} Légrand) - taper au moins une phrase → savoir utiliser les majuscules, le point et la touche "espace". (atelier dirigé)	informatique (M ^{re} Légrand) - taper au moins deux phrases → savoir utiliser les majuscules, le point et la touche "espace". (avec Aurélie)	informatique (M ^{re} Légrand) - taper au moins deux épisodes de rencontres en autonomie → savoir utiliser les majuscules, le point et la touche "espace".

Répartition des lectures dans les classes

Répartition des groupes de travail

de l'école.	de l'école.	L'album mis à la bibliothèque de l'école.
FRANÇAIS - Écrire avec l'aide de la maîtresse 4 épisodes de rencontres (dictée à l'adulte partagée) - utiliser la majuscule et le point. - utiliser les marques du dialogue - connaître les personnages de contes et leur histoire - trouver et choisir un surnom.	FRANÇAIS - Écrire avec l'aide de la maîtresse un épisode de rencontre (dictée à l'adulte partagée) - Écrire 3 épisodes seul → utiliser la majuscule, le point et les marques du dialogue → écrire sans faute les mots et mots outils - connaître les personnages de contes + histoire - trouver puis choisir un surnom.	FRANÇAIS - connaître les personnages de contes et leur histoire - trouver puis choisir un surnom - inventer une nouvelle histoire - Écrire avec l'aide de la maîtresse la partie narrative et seul les 4 épisodes → respecter la ponctuation → respecter la grammaire et l'orthographe en utilisant tous les outils nécessaires → corriger son écrit.
ARTS VISUELS - colorier proprement le personnage choisi en respectant les caractéristiques du conte (ex: chapeau rouge = rouge)	ARTS VISUELS - colorier proprement les personnages choisis en respectant les caractéristiques du conte (ex: chapeau rouge = rouge)	ARTS VISUELS - décalquer le laup et ajouter des détails en fonction du titre trouvé - colorier les personnages choisis en respectant les caractéristiques
informatique (M ^{re} Légrand) - taper au moins une phrase → savoir utiliser les majuscules, le point et la touche "espace". (atelier dirigé)	informatique (M ^{re} Légrand) - taper au moins deux phrases → savoir utiliser les majuscules, le point et la touche "espace". (avec Aurélie)	informatique (M ^{re} Légrand) - taper au moins deux épisodes de rencontres en autonomie → savoir utiliser les majuscules, le point et la touche "espace".

Définition des objectifs de travail par groupe

ANNEXE 5

GRILLE DE RELECTURE GROUPE 2

LA NARRATION	OUI	NON
J'ai fait une phrase.		
J'ai utilisé un mot-outil pour marquer la chronologie.		
J'ai fait attention à l'orthographe des mots : relecture		
LE LOUP PARLE	OUI	NON
J'ai mis le tiret pour le dialogue.		
J'ai utilisé le surnom pour mon personnage.		
J'ai fait des phrases (majuscule + ?/ !/.)		
J'ai posé 2 questions.		
J'ai fait attention à l'orthographe des mots : relecture		
LE PERSONNAGE REpond	OUI	NON
J'ai mis le tiret pour le dialogue.		
J'ai répondu aux 2 questions du loup.		
J'ai fait des phrases (majuscule + ?/ !/.)		
J'ai fait attention à l'orthographe des mots : relecture		

GRILLE DE RELECTURE GROUPE 3

	OUI	NON
J'ai utilisé un mot-outil pour la chronologie.		
J'ai fait attention à l'orthographe des mots : relecture		
J'ai mis le tiret pour le dialogue.		
J'ai utilisé le surnom pour mon personnage.		
J'ai fait des phrases (majuscule + ?/ !/.)		
Le loup a posé 2 questions. (?)		
Le personnage a répondu aux 2 questions du loup.		

Groupe 2

nom de l'individu

nom du personnage

rencontre

plat coquin

le plat coquin

rencontre 1

Pierre

Pierre

rencontre 2

dommes

La Belle au bois dormant

rencontre 3

Barberette

Barbe - bleue

rencontre 4

ANNEXE 7

STEVEN

Il rencontre un peu plus loin les musiciens de la ville de Brême.

- Bonjour les musiciens du dimanche! Avez vous vu les voleurs? Dites moi qui est le plus beau du monde?

- Bonjour loup! Qui nous avons vu les voleurs. C'est vous maître le plus beau du monde.

PRODUCTION DE STEVEN

Il rencontre alors les trois paysans.

- Bonjour les trois paysans que faites vous dans la forêt? Dites moi qui est le plus beau?

- Bonjour le loup, je cherche le plus beau d'entre vous.

- Bonjour loup! Le plus beau c'est vous le loup!

PRODUCTION DE LEA

Rencontre 3 Noé/Quentin

Fais il rencontre de Belle au bois dormant.

- Bonjour dormant! Avez vous vu les voleurs? Dites moi qui est le plus beau?

- Bonjour loup! Qui nous avons vu les voleurs. C'est vous maître le plus beau du monde!

PRODUCTION AVEC BANDES COULEURS DE NOE/QUENTIN

Le jeu de l'ore
des contes
(peux jouer avec les autres
élèves)

La règle du jeu

Par groupe de 3:
Florian / Brandon Q / Dylan W
Maxime / Stever / Quentin
Ecrire la règle du jeu.
Léa - Ryon - Brandon D.
Lire et comprendre (valides)
la règle du jeu écrite par
les groupes 2 et 3.

Pour l'ensemble des groupes
Lancer les écrits à

des questions et
des réponses

Par groupe de 2: Léon / Né,
Brandon Q / Séa, Brandon D / Dylan
W, Quentin / Ryon
Ecrire 9 phrases pour répondre
aux questions. Ecrire 1 question
correspond à la réponse.
Maxime / Florian / Ryon
Dylan W
Ecrire 5 questions /
réponses en faisant des phrases

des savoir faire:
contes
mes en faisant une phrase.

Florian / Brandon Q / Dylan W
Maxime / Stever / Quentin
Ecrire la règle du jeu.
Léa - Ryon - Brandon D.
Lire et comprendre (valides)
la règle du jeu écrite par
les groupes 2 et 3.

Pour l'ensemble des groupes
Lancer les écrits à
l'ordinateur
(avec M^l Légrand)

Brandon Q / Séa, Brandon D / Dylan
W, Quentin / Ryon
Ecrire 9 phrases pour répondre
aux questions. Ecrire 1 question
correspond à la réponse.
Maxime / Florian / Ryon
Dylan W
Ecrire 5 questions /
réponses en faisant des phrases

des savoir faire:
les contes.
réponses en faisant une phrase.
ou des questions.
faute (orthographe)
ver majuscule / point / ?
e et lire une règle du jeu.
groupes
ils à l'ordinateur.

élèves

La règle du jeu

Par groupe de 3:
Florian / Brandon Q / Dylan W
Maxime / Stever / Quentin
Ecrire la règle du jeu.
Léa - Ryon - Brandon D.
Lire et comprendre (valides)
la règle du jeu écrite par
les groupes 2 et 3.

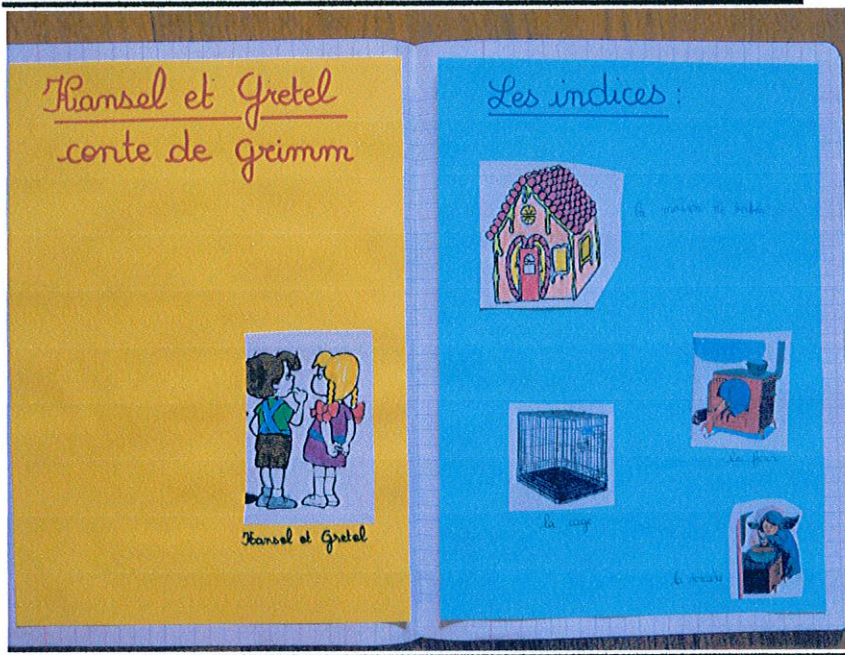
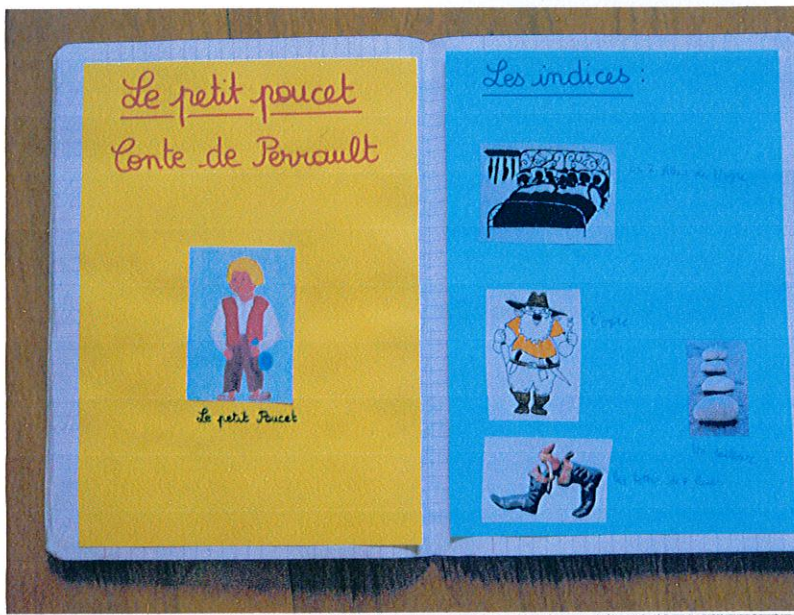
le des enseignants

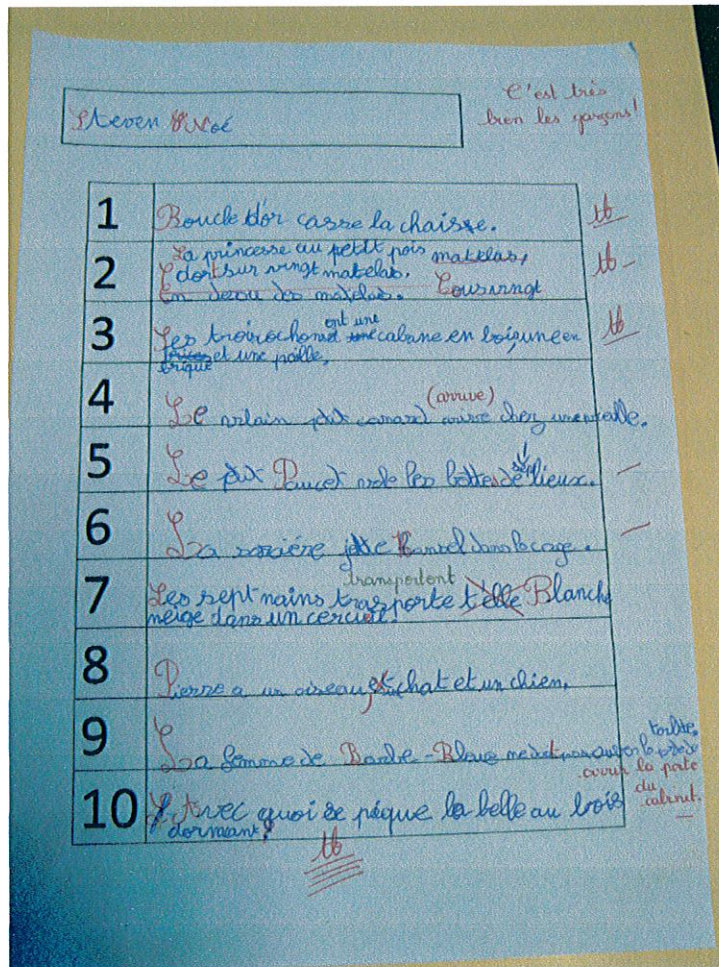
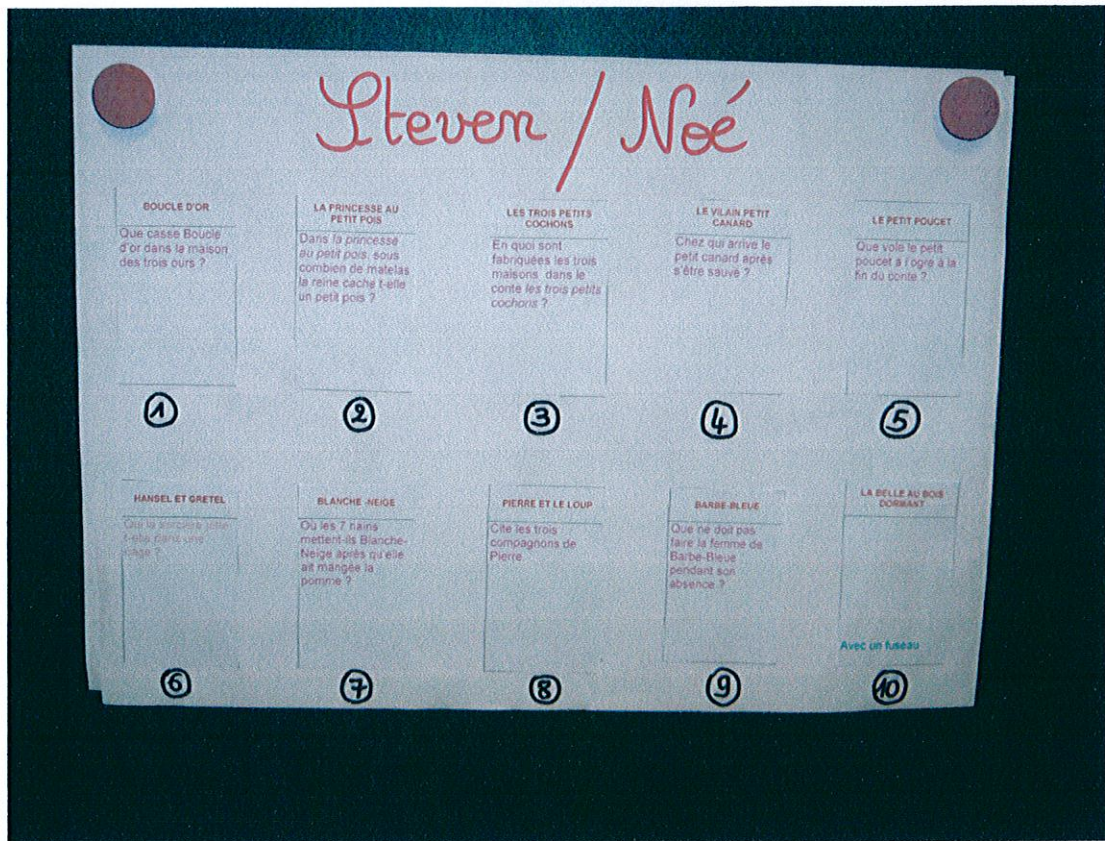
des questions et
des réponses

Par groupe de 2: Léon / Né,
Brandon Q / Séa, Brandon D / Dylan
W, Quentin / Ryon
Ecrire 9 phrases pour répondre
aux questions. Ecrire 1 question
correspond à la réponse.
Maxime / Florian / Ryon
Dylan W
Ecrire 5 questions /
réponses en faisant des phrases

cahier "la CLIS au pays des contes"

(extraits)





annuaire 2010

Pourquoi es-tu allé jouer ?

Quand Mère-tu ?

Combien es-tu à tes études ?

Est-ce que tu travailles bien ?

Qui est-ce que tu es en fait à la piscine ?

Où vas-tu travailler-tu ?

Comment vas-tu ?

Qui Mère-tu ?

Plus = fait des démarches ?

Que veux-tu ?

Quel bonnet fait-il ?

Quelle heure est-il ?

Les mots interrogatifs

Pourquoi ... ?

Quand ... ?

Combien ... ?

Est-ce que ... ?

Qui est-ce que ... ?

avec qui ... ?

comment ... ?

où ?

qui ... ?

que ... ?

quel ... ?

quelle ... ?

Maxime

LES TROIS PETITS COCHONS

Que répond à chaque fois le petit cochon au loup pour lui dire qu'il ne le laissera pas entrer ?

SOURICETTE

Une noisette

LE PETIT POUJET

Bûcheron

CENDRILLON

A minuit

BLANCHE-NEIGE

Une pomme empoisonnée

①

②

③

④

⑤

Maxime.

Bon travail mais tu peux soigner l'écriture !

X 1

Il lui répond à chaque fois ~~non~~ non non la la... de mon oncle... ~~embarrassé par~~

2

que l'est-ce que cherche Souricette?

3

quel travail fait le père du robot paucal?

4

Et quelle heure Cendrillon dort-elle ~~seulement~~ ? X

5

Qu'est-ce que Blanche-Neige a empoisonné?

GRILLE DE CORRECTION des questions/réponses

VERT	mauvaise réponse
ROUGE	Erreur de ponctuation (majuscule, point, point d'interrogation)
BLEU	Erreur d'orthographe

EXEMPLE D'INDICES PROPOSES¹

(par exemple pour Noé/Steven)

Indice 1

La belle au bois dormant se pique avec un fuseau.

Indice 2

Avec quoi....

Indice 3

?	avec	la Belle au bois dormant	t-elle	se	quoi	pique
---	------	--------------------------------	--------	----	------	-------

ANNEXE 14

¹ les indices sont distribués au fur et à mesure (indices progressifs)

la règle du jeu

* On utilise des points ou tirets (: / =)

* On fait des phrases courtes.

nombre de joueurs

matériel

→ tout ce dont on a besoin

Règles du jeu

→ ce qu'il faut faire pour gagner

Règles du jeu

→ déroulement dans l'ordre

Cartes spéciales

Ne pas oublier...

* les points / tirets (clarté du texte)

* majuscules / points (quand il y a une phrase)

* la bonne orthographe (écrire sans faute)

EXERCICE 1

consigne: découpe le texte-puzzle de la règle du jeu et remets la dans l'ordre.

<ul style="list-style-type: none">• Si un joueur n'a pas de domino correspondant, il pioche.• S'il tire un bon domino, il le pose, sinon, il passe son tour.• Le gagnant est celui qui a posé le premier tous ses dominos.
LE JEU DES DOMINOS
<ul style="list-style-type: none">• 2 à 4 joueurs• 28 dominos illustrés de fruits.• Placer les dominos à l'envers sur la table.• Chaque joueur en prend 7 et les dispose devant lui.
Le but du jeu est d'associer logiquement 2 sujets l'un à côté de l'autre et de poser le premier tous ses dominos
<ul style="list-style-type: none">• Le joueur suivant cherche dans son jeu un domino correspondant à l'une ou l'autre image du domino posé.• Il le place soit à droite soit à gauche.• Les dominos restants constituent la pioche.• Le 1er joueur pose un domino à l'endroit.

EXERCICE 2

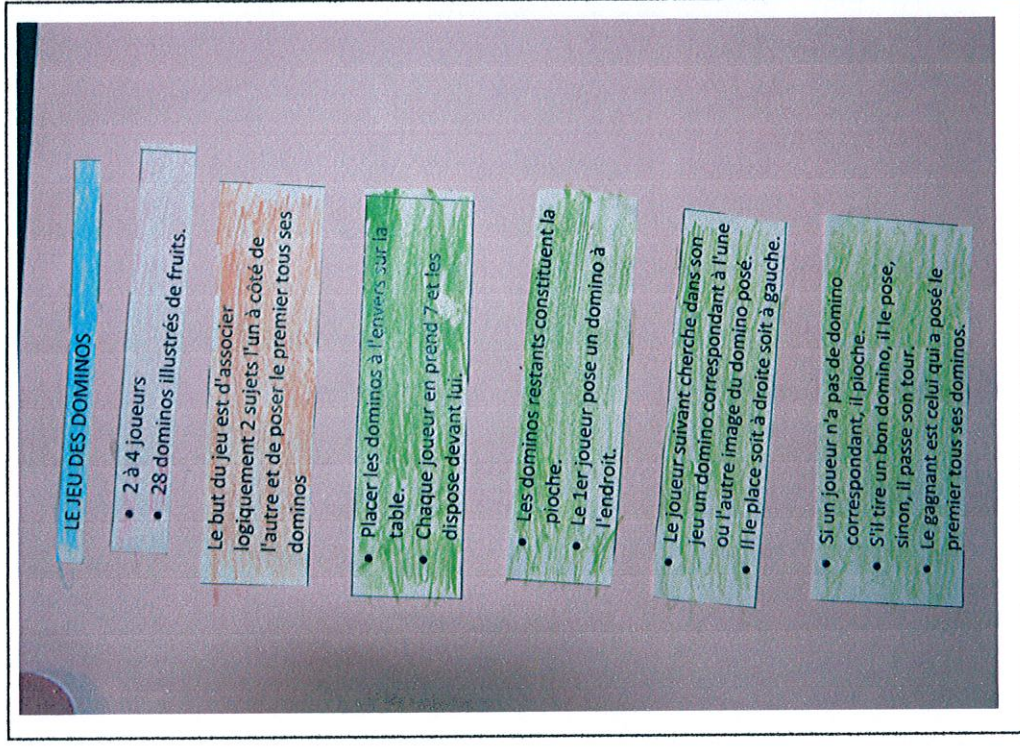
Consigne: Quand tu as remis ton texte dans l'ordre:

colorie en bleu la bande qui correspond au titre

colorie en rose la bande qui correspond au matériel et au nombre de joueurs

colorie en orange la bande qui correspond au but du jeu

colorie en vert les bandes qui correspondent au déroulement du jeu



Nombres de joueurs

• de 2 à 4 joueurs

• un arbitre

Matériel

- Un dé.
- des pions.
- la planche de jeu.
- des cartes questions réponses.
- des contes.

But du jeu

Atteindre le premier à la case d'arrivée (case du château)

Règles du jeu

- Chaque joueur pose son pion sur la case départ.
- Ils lancent le dé pour savoir qui commence.
- Celui qui a le plus grand nombre commence.
- Le joueur avance d'autant de cases qu'il y a de points sur le dé.
- Arrivé sur la case, l'arbitre lit la question correspondant au numéro de la case.
- Le joueur a la bonne réponse, il reçoit **une fois** dans les contes et passe son tour.
- S'il avance, il doit avoir la bonne réponse.

Cases spéciales

- case de l'ogre : on recule de 3 cases.
- case de la fée : on avance de 2 cases.
- case de la prison : on revient à la case départ.