



HAL
open science

Réaliser un album avec une classe de CP

Pierre Pellerin

► **To cite this version:**

| Pierre Pellerin. Réaliser un album avec une classe de CP. Education. 2016. dumas-01365810

HAL Id: dumas-01365810

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01365810>

Submitted on 13 Sep 2016

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
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**RÉALISER UN ALBUM AVEC UNE CLASSE DE CP
(CP)**

Pierre Pellerin

PROFESSEUR DES ÉCOLES

Groupe F

Sous la direction de Cécile Yapaudjian-Labat

2015-2016

Mots-clés : (cycle 2, production d'écrit, projet pédagogique, création d'un album)

SOMMAIRE

1. Enjeux de la production d'écrit	4
1.1. Consolider et réinvestir les acquis de la maternelle	4
1.2. De nouveaux apprentissages.....	5
1.3. Découvrir le pouvoir et le plaisir de l'écrit, comprendre son utilité.....	6
1.4. L'apprentissage de l'écriture en lien avec celui de la lecture.....	7
2. Le projet d'écriture d'un album	8
2.1. Description du projet : écrire un album	8
2.2. Travail en amont.....	9
2.2.1. Lecture d'albums et étude des métiers autour du livre.....	9
2.2.2. Les apprentissages menés en classe	10
2.3. Déroulement du projet.....	11
2.3.1. Travail sur l'album lu en classe.....	11
2.3.2. Etapes de la production écrite	12
2.3.3. Supports et ressources des élèves.....	13
2.3.4. Correction des productions écrites	14
2.3.5. Mise en forme des productions	15
2.4. La différenciation	16
2.4.1. Réflexion en amont	16
2.4.2. Différenciation durant le projet.....	17
2.4.2.1. Pour un élève en grande difficulté	17
2.4.3. Les élèves lents.....	18
2.4.4. Les élèves rapides.....	19
2.5. La phase de fabrication du livre	19
3. Les résultats de ce projet	20
3.1. Un bilan positif.....	21
3.1.1. Des élèves motivés	21
3.1.2. Des progrès constatés en écriture	21
3.1.3. Des progrès en lecture	21
3.1.4. Un vocabulaire accru.....	22
3.1.5. Un travail de groupe.....	22
3.1.6. Des élèves plus autonomes.....	22
3.2. Les limites du projet	23

INTRODUCTION

L'année du CP est une période charnière pour les élèves. Elle représente d'une part le passage à l'école élémentaire et bouscule des habitudes de travail que les enfants ont acquises en maternelle : désormais, les parents sont absents au sein de l'école et de la classe, le travail en ateliers est beaucoup moins fréquent, les horaires diffèrent (notamment une récréation de plus courte durée) et bien entendu les élèves de CP doivent faire avec la présence d'autres élèves plus grands qu'eux. D'autre part c'est également une année durant laquelle les élèves vont être amenés à entrer dans les apprentissages approfondis et intensifs de la lecture et de l'écriture.

Pour les enseignants l'année du CP représente un travail crucial et délicat : il aura en effet un impact extrêmement important sur la suite de la scolarité des élèves. Aussi le poids de cette responsabilité nécessite de chercher et d'employer les méthodes les plus adaptées et les plus efficaces en classe. C'est pourquoi je me suis cette année particulièrement intéressé à la production d'écrit. J'ai en effet eu la chance d'entrer dans une classe gérée par une professeure des écoles expérimentée, aussi ai-je pu dès le départ m'appuyer sur certains choix pédagogiques éprouvés, comme par exemple la méthode de lecture Ratus dont j'ai pu observer l'efficacité tant du point de vue didactique que de la motivation des élèves. Toutefois, l'apprentissage de l'écriture était pour moi une notion moins aisée : les élèves apprenaient à lire et ils apprenaient à écrire au sens graphique, c'est-à-dire à tracer des nombres, des lettres, des mots puis des phrases à l'aide d'un outil scripteur. Mais les premières visites de mes formateurs m'ont fait réfléchir sur la question de la production d'écrit : comment enseigner aux élèves à rédiger leurs propres phrases ? C'est par la suite que ma binôme et moi avons réfléchi à un projet d'écriture s'appuyant sur la lecture d'albums qui permettrait aux élèves de produire leur propre histoire. Aussi me suis-je interrogé sur la meilleure manière de faire entrer des élèves de CP dans l'écrit grâce à la réalisation d'un album.

Pour répondre à cette problématique, nous verrons tout d'abord quels sont les enjeux que soulève cette question. Puis, je décrirai le projet : le travail fait en amont, ainsi que son déroulement. Enfin j'analyserai les résultats et les limites du projet.

1. Enjeux de la production d'écrit

1.1. Consolider et réinvestir les acquis de la maternelle

En entrant au CP les élèves entrent dans deux apprentissages fondamentaux du français : ceux de la lecture et de l'écriture. D'une part le travail réalisé en maternelle leur a permis d'obtenir des bases solides en langage oral : formuler des phrases grammaticalement correctes, exprimer son avis. Les élèves ont également gagné en vocabulaire et en compréhension de texte à travers la lecture et l'analyse d'albums lus en classe. D'autre part les élèves ont appris à maîtriser toutes sortes d'outils scripteurs (pinceau, feutre, crayon), ont découvert le principe alphabétique et ont appris à rédiger des phrases écrites par l'intermédiaire de la dictée à l'adulte. Enfin la pratique d'exercices phonologiques leur ont permis d'acquérir une reconnaissance des sons et de les distinguer correctement. Les élèves ont également commencé à lire des nombres, à associer les graphèmes à leur son, à lire des mots.

Mireille Brigaudiot écrit dans son livre *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé* : « A l'école maternelle, les enfants ont appris :

- Que l'école était un endroit pour eux, avec d'autres enfants qui apprenaient, comme eux, grâce à des maîtresses et des maîtres qui étaient là pour les aider ;
- Qu'à l'école, c'était important de donner leur avis, de raconter, de poser des questions, d'écouter et de réfléchir pour résoudre des problèmes ;
- Qu'on pouvait écouter des histoires, regarder les images et penser à beaucoup d'histoires dans sa tête ;
- Qu'on pouvait en inventer et les écrire, et écrire à quelqu'un qui pouvait lire, longtemps après, exactement ce qu'on avait écrit. »¹

Ainsi les élèves qui entrent en CP ne sont pas démunis, mais au contraire ont des bases solides sur lesquelles eux-mêmes ainsi que l'enseignant vont s'appuyer.

¹ BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé*, Domont, Dupli-Print, 2014, p. 52

1.2. De nouveaux apprentissages

En se basant sur ces acquis de la maternelle, les élèves vont d'une part approfondir leurs compétences en écriture par des exercices de graphisme plus précis : les élèves s'exercent ainsi à recopier des lettres ainsi que des nombres sur des supports divers tels que des ardoises, des fiches plastiques, des cahiers dont les interlignes vont se réduire au fil de l'année, tandis qu'ils utiliseront des outils scripteurs tels que le feutre, le crayon à papier ou le stylo. Le professeur veillera par ailleurs à ce que les élèves tiennent toujours cet outil de la manière la plus efficace possible. D'autre part les élèves vont réaliser un travail rigoureux en lecture à l'aide de méthode de lecture, combinée à des exercices phonologiques plus fins qu'en maternelle. Enfin, les élèves vont étudier des domaines de la langue française qu'ils n'ont encore jamais étudiés. Ainsi les élèves de CP étudient des domaines tels que l'orthographe et la grammaire : savoir écrire un mot sans faire d'erreur, mais aussi comprendre ce qui constitue une phrase et savoir le réinvestir pour écrire de courtes phrases puis de courts textes. Ces apprentissages seront des piliers qui leur permettront de renforcer leur compréhension et leur maîtrise de la langue tant à l'oral que pour la production d'écrit. Aussi, comme l'écrit Mireille Brigaudiot dans son livre *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*, « pour pouvoir écrire [les élèves] seront obligés d'aller chercher des éléments de la langue et, là, ils feront aussi des découvertes. Ils découvriront qu'il y a des régularités telles que l'on n'a pas besoin de réinventer un code chaque fois que l'on écrit. »²

Par ailleurs, il est important de noter que tous les élèves ne sont pas égaux face à ces apprentissages. Or, il est essentiel de gérer l'hétérogénéité des élèves. Yves Soulé et Dominique Bucheton soulignent cet enjeu, dans leur livre *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, édité chez Delagrave en 2000 : « Gérer l'hétérogénéité de plus en plus grande des élèves est le problème professionnel n°1 qui se pose à la plupart des enseignants de Cours Préparatoire. Aujourd'hui, dans une même classe de CP, certains élèves entrent « à l'heure » : ils sont pré-lecteurs, distinguent les sons, les syllabes, reconnaissent les lettres, savent lire et un peu écrire [...]. D'autres, pour des raisons multiples ne connaissent même pas les noms des lettres, tiennent très mal un crayon, savent tout juste reconnaître leur prénom. D'autres encore, venant souvent d'autres pays n'ont pas été scolarisés du tout et aucunement préparés au difficile travail d'abstraction que demande

² BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé*, op.cit., p. 57

l'entrée dans la lecture et l'écriture. »³ Aussi est-il primordial de déployer les moyens nécessaires pour permettre à tous les élèves d'entrer dans ces apprentissages, en prenant en compte leurs difficultés.

1.3. Découvrir le pouvoir et le plaisir de l'écrit, comprendre son utilité

Durant l'année du CP, les élèves vont être amenés à découvrir ce que la maîtrise de l'écrit peut leur apporter : être fier d'avoir une belle écriture, pouvoir écrire ses idées, créer une histoire, écrire à un destinataire. Toutes ces activités permettent à l'élève de réaliser le potentiel de l'écriture, le plaisir qu'il induit ainsi que son utilité. Les élèves apprennent ainsi à écrire des textes simples comme des réponses à des questions, des listes. Les attendus de fin de cycle 2 exprimés dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux sont :

« - Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.

- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. »⁴

Ainsi le travail de la production écrite les amènera finalement vers la rédaction de véritables récits : un texte où les élèves racontent à un destinataire une histoire vraie, par exemple une expérience partagée par la classe, ou bien fictive comme l'invention d'un conte. Pour Yves Soulé et Dominique Bucheton, « l'écriture permet aux élèves, encore des enfants, d'entrer dans le monde des grands : ceux qui savent lire et écrire tout seuls. Ceux qui communiquent mais plus encore pensent avec de l'écrit. »⁵

³ BUCHETON Dominique, SOULE Yves, *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Lassay-Les-Châteaux, éditions Delagrave, 2009, p. 5

⁴ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

⁵ BUCHETON Dominique, SOULE Yves, *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, *op.cit.*, p. 7

1.4. L'apprentissage de l'écriture en lien avec celui de la lecture

Nous l'avons vu, l'année de CP est celle où les élèves vont véritablement entrer dans le travail de la lecture. Aussi y a-t-il un lien entre le travail réalisé en lecture et celui réalisé en écriture ? La réponse est oui.

En effet il a été démontré que ces deux apprentissages, faits en parallèle, ne sont pas indépendants. Au contraire, il apparaît d'une part que l'apprentissage de l'écriture va venir consolider celui de la lecture : l'apprentissage de la lecture va lui être un catalyseur pour la maîtrise de la production écrite : en apprenant à lire les élèves comprennent des mécanismes de l'orthographe et de la grammaire. Aussi Nathalie Mounet écrit dans *Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ? Comment l'aider à devenir producteur de textes ?* que « ce lien fort entre la lecture et l'écriture nous permet de comprendre que l'on ne va pas attendre que les élèves maîtrisent l'orthographe et la grammaire pour leur permettre d'écrire. Bien au contraire, l'enfant doit écrire souvent et ce simultanément à l'apprentissage de la lecture. »⁶

D'autre part en produisant des phrases puis de courts textes, les élèves manipulent, ce qui leur permet de mémoriser des mots mais également d'intérioriser la logique des mots et des phrases, ce qui rend la lecture plus aisée par la suite. Ainsi l'on peut lire dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux de 2015 que « lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. Leur acquisition s'effectue tout au long de la scolarité, en interaction avec les autres apprentissages. »⁷ Yves Soulé et Dominique Bucheton vont dans le même sens : « les expérimentations menées depuis plusieurs décennies par de nombreux chercheurs et praticiens, les travaux importants des anthropologues, psychologues, didacticiens ou linguistes, montrent tous avec insistance combien le travail de l'écriture renforce chez les élèves les compétences de lecture, les développe, renforce en même temps la capacité à analyser la langue, nécessaire à l'entrée dans l'écrit. »⁸ Ainsi les enjeux sont-ils multiples.

⁶ MOUNET Nathalie, « Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ? Comment l'aider à devenir producteur de textes ? », 2011, http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/compte_rendu_production_d_ecrit.pdf, p. 1

⁷ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

⁸ BUCHETON Dominique, SOULE Yves, *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, op.cit., p. 7

2. Le projet d'écriture d'un album

2.1. Description du projet : écrire un album

Pour répondre aux attentes des programmes du CP, ma binôme et moi-même avons décidé de réaliser un projet de création d'album avec les élèves. Nous nous sommes basés sur le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux : « Au cycle 2, on ne cesse d'articuler le concret et l'abstrait. Observer et agir sur le réel, manipuler, expérimenter, toutes ces activités mènent à la représentation, qu'elle soit analogique (dessins, images, schématisations) ou symbolique, abstraite (nombres, concepts). Le lien entre familiarisation pratique et élaboration conceptuelle est toujours à construire et reconstruire, dans les deux sens. »⁹

Pour ce projet nous nous sommes inspiré de l'album *Quel bazar chez Zoé !*, écrit par Dominique Falda et édité chez Ribambelle Hatier¹⁰. Nous avons fait ce choix car c'est une entrée simple pour des élèves débutants dans l'écriture, mais aussi parce qu'il s'agit d'une histoire qui a plu aux élèves et dans laquelle ils arrivent facilement à se projeter. Or, Mireille Brigaudiot insiste sur ce point, dans son livre *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé* : « Avant d'être élèves, nos élèves sont d'abord des enfants. Comme pour nous tous, ce qui les intéresse relève de ce qu'ils vivent au quotidien. »¹¹ Cet album nous a également paru intéressant de par sa structure répétitive : les formules « Lundi, quelle drôle d'histoire, j'ai trouvé... » et « C'est étrange, c'est bizarre, quel bazar ! », permettent aux élèves de repérer aisément la structure de l'histoire.

Ainsi l'objectif de ce projet est de faire créer aux élèves leur propre histoire, dans laquelle chacun raconte le cours d'une semaine (fictive) de leur vie durant laquelle chaque jour ils ont rencontré un animal faisant quelque chose d'incongru dans l'une des pièces de leurs maison ou appartement.

⁹ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

¹⁰ FALDA Dominique, *Quel bazar chez Zoé !*, Paris, Ribambelle Hatier, 2000.

¹¹ BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé, op.cit.*, p. 26

2.2. Travail en amont

2.2.1. Lecture d'albums et étude des métiers autour du livre

Afin de donner aux élèves les compétences nécessaires pour réaliser ce projet, nous avons fait dès le début d'année un travail sur la lecture d'albums en collectif pour travailler l'écoute et la compréhension. Ces passages étaient d'autant plus importants que les élèves arrivaient de maternelle, où ils ont eu l'habitude que l'on leur raconte des histoires. Puis au fil des albums travaillés nous avons intégré des albums portant sur le thème de la lecture : *Un livre, ça sert à quoi ?* écrit par Chloé Legeay et édité par les éditions Alice Jeunesse en 2010¹² qui a permis de parler de l'utilité de lire, ainsi que *Le roi de la bibliothèque* écrit par Michelle Knudsen et édité chez Gründ en 2007¹³ qui a permis de parler des bibliothèques, un lieu dans lequel les enfants vont au sein de l'école mais qui ne leur est pas vraiment connu à l'extérieur. Ainsi avons-nous pu voir ce que l'on y faisait et quelles y étaient les règles. Ces lectures ont également permis de discuter ensemble de l'intérêt de lire, un débat qui a par ailleurs ensuite fait l'objet d'une petite rédaction dans le cahier d'essai où les élèves se sont exprimés à ce sujet. Enfin, toutes ces lectures ont été l'occasion de revoir avec les élèves un vocabulaire acquis en maternelle sur ce qui constitue le livre : les pages, les illustrations, la première de couverture, la quatrième de couverture, le titre, l'auteur, l'illustrateur, la maison d'éditions.

Finalement un travail sur les acteurs de la création d'un livre a été mené, grâce au livre *Pour faire un livre*¹⁴, écrit par Alain Serres et illustré par Solenn Larnicol (aux éditions Rue du monde)¹⁵, un livre accordéon qui raconte la chaîne de fabrication des livres. Il présente ainsi : l'auteur, l'éditeur, l'illustrateur, le graphiste, l'imprimeur, le relieur, le distributeur, le libraire, le lecteur.

Un affichage a été réalisé avec les élèves pour institutionnaliser ces notions¹⁶ puis une évaluation a été menée pour vérifier leur compréhension. Ces éléments étaient ensuite rappelés durant chaque lecture d'albums.

¹² LEGEAY Chloé, *Un livre, ça sert à quoi ?*, Alice Jeunesse, 2010

¹³ KNUDSEN Michelle, *Le roi de la bibliothèque*, Gründ, 2007

¹⁴ Cf annexe 8

¹⁵ SERRES Alain, Larnicol Solenn, *Pour faire un livre*, Allemagne, éditions Rue du monde, 2013.

¹⁶ Cf annexes 2 et 3

2.2.2. Les apprentissages menés en classe

Les élèves ont dès le début de l'année travaillé leur maîtrise de l'écriture, compétence qui serait bien sûr à la base de la production d'écrit. Les élèves ont ainsi appris à écrire des nombres et des lettres minuscules en attaché. Puis progressivement ils se sont entraînés à recopier des mots jusqu'en période 1, pour ensuite s'entraîner à recopier des phrases. Ces exercices visent à entraîner l'élève à bien tenir son outil scripteur, à bien se tenir et à écrire correctement les lettres de notre alphabet, à écrire des mots en attachant ses lettres correctement et de plus en plus aisément.

Par ailleurs, des séquences ont été menées en orthographe. Les élèves ont ainsi appris des règles d'orthographe simples en parallèle des exercices de phonologie réalisés en classe. Toutes ces leçons ont fait l'objet de la création d'affichages institutionnels. En parallèle, les élèves ont appris à écrire et à mémoriser des mots-outils, qui sont affichés dans la classe.

En grammaire, un travail a été réalisé sur la structure de la phrase. Au sortir de cette séquence les élèves ont acquis qu'une phrase présente certaines caractéristiques fixes : la présence d'une majuscule au début et d'un point à la fin (ainsi que l'identification de quelques types de points – point, point d'interrogation, point d'exclamation), la séparation des mots par un espace et l'obligation que la phrase ait un sens.

Enfin, un travail en amont de productions écrites progressif a permis aux élèves de se constituer des bases suffisantes pour leur permettre de réaliser le projet d'écriture d'album. En début d'année, les élèves travaillaient sur des fiches d'exercices après avoir lu un texte dans le manuel Ratus. Progressivement des questions sont apparues : pour y répondre, c'est au départ grâce au maître ou la maîtresse que les élèves formulaient une réponse, via la dictée à l'adulte. Les élèves réfléchissaient à la réponse, puis à la manière dont il fallait la formuler pour que ce soit correct grammaticalement. Enfin les élèves vérifiaient qu'il n'y avait pas d'erreur à l'écrit vis-à-vis de l'orthographe. A ce moment de l'année l'on insistait également sur l'importance de la majuscule et du point en fin de phrase. Puis les élèves recopiaient la réponse.

L'exercice a ensuite évolué puisque les élèves étaient de plus en plus autonomes : après avoir réfléchi ensemble à la réponse, les élèves avaient dorénavant dans le choix de la formulation et devaient rédiger seuls, sans modèle. Pour ce faire ils devaient se rappeler les règles d'orthographe et de grammaire qu'ils connaissaient, mots qu'ils avaient appris à écrire (les affichages pouvant les aider en cas de doute ou d'oubli). De cette manière, les élèves se sont également exercés à écrire de mots inconnus, ce qui les a entraînés à chercher

l'orthographe d'un mot grâce à leurs connaissances sur les correspondances entre phonèmes et graphèmes. Cette écriture tâtonnée leur a permis de gagner en confiance et en aise en production de phrases, mais a aussi été un moyen de renforcer leurs connaissances en orthographe.

Aussi tout ce travail a-t-il été un travail en amont permettant aux élèves d'avoir les capacités mais aussi les ressources nécessaires pour se lancer dans le projet d'écriture d'un album.

2.3. Déroulement du projet

2.3.1. Travail sur l'album lu en classe

Dans un premier temps, ma binôme et moi avons lu l'album *Quel bazar chez Zoé !* aux élèves. Nous avons fait le choix de leur lire cette histoire en plusieurs fois : chaque jour pendant une semaine, ce qui nous a permis de lire ce qui arrivait à Zoé le lundi, puis le mardi, etc. De cette manière, les élèves ont été tenus en haleine et étaient toujours très intéressés de connaître la suite de l'histoire, mais également ont-ils pu facilement comprendre la structure de cet album. Comme fait à chaque lecture, un travail de remémoration et de compréhension a été réalisé. En parallèle, chaque élève a reçu son exemplaire de l'album, lui permettant ainsi de relire l'histoire individuellement.

Puis dans un second temps, nous avons annoncé aux élèves qu'ils allaient réaliser un album. Nous leur avons présenté le projet et expliqué qu'ils allaient raconter leur propre histoire en s'inspirant de *Quel bazar chez Zoé !*. Cette pratique est recommandée par le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux de 2015 : « Pour passer à l'écriture, [les élèves] s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des [...] modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation. »¹⁷

Pour ce faire les élèves ont effectué avec la maîtresse un travail d'analyse pour comprendre la structure de l'histoire. Ainsi les élèves ont repéré et listé plusieurs aspects très importants pour leur production :

- Tout d'abord la structure répétitive : le fait que cette histoire se déroule sur tous les jours de la semaine, du lundi jusqu'au dimanche.

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

- Ensuite que Zoé découvre chaque jour un animal différent, ainsi qu'une princesse, dans une nouvelle pièce de sa maison qui est en train de faire quelque chose d'étonnant.
- La phrase « C'est étrange, c'est bizarre, non mais quel bazar ! » qui revient systématiquement.
- Les journées du samedi et du dimanche qui sont particulières puisque le samedi il ne se passe rien, tandis que le dimanche tous les animaux découverts sont invités chez Zoé.
- Le retournement de situation final, où l'on se rend compte qu'en réalité tous les personnages découverts par Zoé ne sont que ses jouets et peluches.

Cette première partie analytique a permis aux élèves de définir la structure qu'aurait leur album en choisissant ce qu'il fallait obligatoirement reprendre de l'album et les simplifications que l'on ferait. Ainsi, les élèves ont choisi d'une part qu'ils ne découvriraient que des animaux, mais aucun humain ou personnage merveilleux dans leur histoire et d'autre part qu'ils ne reprendraient pas le retournement de situation final pour préférer s'arrêter au fait que le dimanche tout le monde fait la fête.

2.3.2. Etapes de la production écrite

Suite à ce travail les élèves ont pu commencer leur travail d'écriture. Nous avons privilégié le travail en demi-groupe, lorsque la moitié de la classe était en arts visuels ou en EPS, pour nous permettre d'être plus disponibles auprès des élèves.

Les élèves avaient déjà établi qu'ils allaient devoir imaginer une phrase pour chaque journée du lundi jusqu'au vendredi, en imaginant la découverte d'un animal dans un endroit de leur maison. Nous avons donc demandé aux élèves de réfléchir à la phrase type qu'ils devraient utiliser pour chaque journée. C'est ainsi que collectivement et en s'appuyant sur l'album les élèves ont établi la phrase type :

Journée – formule type « j'ai rencontré » – un animal – dans – pièce de la maison – qui – action incongrue.

Pour simplifier le travail de production nous l'avons divisé en plusieurs étapes :

1) *Journée – j'ai rencontré – un animal*

2) *Journée – j’ai rencontré – un animal – dans – pièce de la maison*

3) *Journée – j’ai rencontré – un animal – dans – pièce de la maison – qui – action incongrue.*

Par ailleurs les élèves et l’enseignant(e) ont progressivement établi des listes. Ils ont en premier lieu rappelé les jours de la semaine, listé des formules du type « j’ai rencontré » ou « j’ai vu », puis nommé et écrit au tableau quelques exemples d’animaux, pour enfin lister des endroits de la maison en précisant à l’oral ce que l’on y faisait. Ainsi, à chaque étape, un affichage au tableau permettait aux élèves de retrouver la structure que devaient avoir leurs phrases.

Une fois les journées du lundi au vendredi rédigées, les élèves ont écrit ce qui se passait le samedi. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés de l’album *Quel bazar chez Zoé !* et avons réfléchi ensemble à la phrase type que chacun écrirait. Ainsi, par la dictée à l’adulte, les élèves ont défini que : « Le samedi, il ne se passa rien. » Enfin, pour le dimanche, nous avons réfléchi avec les élèves à un moyen de reprendre la fin de l’album original de manière simplifiée. Ainsi nous sommes arrivés au choix d’écrire que le dimanche tous les animaux étaient invités à la maison. Nous avons fixé une phrase type : « Dimanche, tout le monde est revenu ! », suivi de la liste des animaux rencontrés au cours de la semaine.

2.3.3. Supports et ressources des élèves

Les élèves ont réalisé leur travail d’écriture sur leur cahier d’essai et au crayon à papier. Nous avons anticipé les difficultés auxquelles les élèves pouvaient être confrontés, grâce au travail de Christine Debord dans *Produire de l’écrit au cycle 2* :

« [Les difficultés peuvent porter sur :

- La maîtrise du geste graphique
- L’organisation des idées
- Le vocabulaire, le lexique disponible
- La grammaire : la ponctuation, les accords, les formes conjuguées
- L’orthographe : la segmentation des mots, la correspondance phonie-graphie, la mémorisation de mots simples (mots-outils et mots invariables.) »¹⁸

¹⁸ DEBORD Christine, « Produire de l’écrit au cycle 2 », 2011, http://www.ac-limoges.fr/ia87/IMG/pdf/PRODUCTION_D_ECRIT_C2.pdf, p. 13.

Aussi pour les aider, nous avons mis plusieurs supports à leur disposition :

- L'album *Quel bazar chez Zoé !* qui leur permettait de se souvenir de la structure du texte. Une consigne a par ailleurs été établie : « Il est interdit de copier des idées de l'album » et donc de reprendre les mêmes animaux ou les mêmes situations.
- Au tableau un affichage reprenant la structure des phrases à rédiger, avec des exemples qui ont été donnés à l'oral et écrits par l'enseignant.
- Le manuel *Mes outils pour écrire – vocabulaire* de Ribambelle (édité chez Hatier)¹⁹ à disposition des élèves en difficulté ou en manque d'inspiration, dans lequel ils pouvaient retrouver des listes de mots associés à des dessins sur les animaux, sur les lieux de la maison et d'actions.
- Les affichages de la classe : en phonologie, en grammaire ainsi qu'en orthographe, rappelant les règles étudiées.

L'enseignant(e), lors de ces phases d'écriture, était une ressource conseil présente pour donner aux élèves le vocabulaire qui leur manquait et qu'ils ne trouvaient pas dans leurs autres ressources, mais aussi bien sûr de motivation pour s'assurer que les élèves travaillaient suffisamment pour atteindre leurs objectifs.

2.3.4. Correction des productions écrites

Concernant la correction, nous avons fait le choix avec ma binôme de fixer une consigne obligatoire : « Je ne dois pas oublier les majuscules ni la ponctuation. » Par ailleurs en terme d'orthographe nous avons préféré laisser les élèves tâtonner pour ne corriger leurs erreurs qu'en aval, ne leur donnant l'orthographe d'un mot que ponctuellement et pour des questions de vocabulaire : par exemple un nom d'animal qui n'était pas dans leurs ressources, celui-ci était alors rajouté dans la liste affichée au tableau pour servir de modèle à tous les élèves.

Une fois leur objectif du jour atteint, les élèves avaient pour consigne de se relire seuls pour vérifier s'il n'y avait pas d'erreur d'ordre grammatical ou orthographique. Cette phase d'autocorrection permettait ainsi aux élèves de voir par eux-mêmes qu'il manquait un mot dans leurs phrases, ou encore de remarquer l'absence de majuscule ou de ponctuation. Le

¹⁹ LACROIX Marie-Hélène, *Mes outils pour écrire – Vocabulaire*, Lonrai, Ribambelle Hatier, 2008.

programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux souligne l'importance de cette procédure : « Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. »²⁰

Par ailleurs, un travail de correction par les pairs a été mis en place. En effet, le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux souligne également l'importance de cette procédure : « L'appui sur des remarques toujours bienveillantes relatives au texte initialement produit, sur des échanges avec un pair à propos de ce texte est une étape indispensable avant une activité autonome. »²¹ Ainsi, lorsque certains élèves avaient terminé leurs productions et vérifié leur travail, ils pouvaient échanger leurs cahiers pour vérifier d'une part que leurs phrases avaient du sens et d'autres part qu'il n'y avait pas de fautes grammaticales (phrase correcte) ni d'orthographe (mots affichés au tableau et mots-outils appris). Cette étape, elle aussi, permettait aux élèves de corriger leurs productions sans l'aide directe de l'enseignant(e) et d'être autonomes.

Nathalie Mounet recommande dans *Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ?*

Comment l'aider à devenir producteur de textes ? :

« - Le maître va relire les productions et apporte une correction pour l'orthographe. On renvoie les élèves vers les listes de mots travaillés en classe, les mots invariables.

- Ce qui ne pourra pas être corrigé sera corrigé par le maître »²²

Ainsi c'est finalement en aval que nous, enseignants, avons corrigé les erreurs des élèves.

2.3.5. Mise en forme des productions

Comme dit précédemment, les premiers jets des élèves ont été rédigés sur leur cahier d'essai : les élèves tâtonnaient, écrivaient leurs phrases, les corrigeaient seuls ou entre eux, puis la maîtresse ou le maître corrigeait en aval. Ainsi une fois chaque étape de leur texte réalisée, les élèves recevaient leur texte corrigé par l'enseignant et tapé à l'ordinateur avec une police d'écriture de style cursif.

²⁰ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

²¹ Idem

²² MOUNET Nathalie, « Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ? Comment l'aider à devenir producteur de textes ? », 2011, http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/compte_rendu_production_d_ecrit.pdf, p. 16

D'un côté les élèves voyaient apparaître en rouge les erreurs d'orthographe sur des mots qu'ils connaissaient, erreurs sur lesquelles ils devaient alors réfléchir. De l'autre nous faisons apparaître des traits pour indiquer aux élèves les mots ou morceaux de phrases qui manquaient encore à leur rédaction : leur objectif était alors de terminer ces phrases.

2.4. La différenciation

Face à la diversité des rythmes de travail de mes élèves, nous avons dû mettre en œuvre une différenciation pour les différents profils d'élèves de la classe. Dans son livre *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*, Mireille Brigaudiot nous donne cette définition : « Notre définition de « différenciation » est la suivante : tout comportement ou action volontaire du maître en vue de rapprocher un élève du scolaire, en vue de rapprocher un enfant des apprentissages. »²³

2.4.1. Réflexion en amont

Nous avons réfléchi en amont à la manière dont la différenciation pourrait être gérée. Ainsi, le site de l'académie de Grenoble, sur un document intitulé *Productions d'écrits au cycle 2* conseille la démarche suivante :

« [1. Dictée à l'adulte nécessaire avec deux groupes de niveaux. Soit on travaille avec un groupe en dictée à l'adulte au tableau. Puis, l'on donne un texte collectif avec des trous à compléter. Soit on crée deux groupes hétérogènes : certains travaillent seuls ou en petits groupes dont un groupe de « petits écrivains » avec l'enseignante en « dictée à l'adulte »

2. Etayage et organisation nécessaire : le travail se fera sur un groupe donné. Même modalité de travail possible. Les élèves concernés produisent un texte collectif avec une aide de l'enseignante pour la méthodologie et l'étayage du vocabulaire, rappel des listes, décomposition des tâches...

3. Amélioration : du nettoyage orthographique à l'aide aux reformulations L'enseignant améliore le texte, donne d'autres pistes pour les élèves « à l'aise » : Consigne supplémentaire :

²³ BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé, op.cit.*, p. 110

nombre de lignes imposé. Vocabulaire imposé ou autre thème plus complexe. Renvoi sur les outils de la classe à utiliser en autonomie.] »²⁴

Par ailleurs, le document intitulé *Différencier la pédagogie en écriture*, publié sur le site de l'académie de Nantes, décrit des solutions pour les élèves en difficulté :

- « - En leur faisant raconter ce qu'ils vont écrire.
- En leur faisant dicter à l'avance ce qu'ils vont écrire.
- En leur demandant de dicter à un camarade qui écrit sous la dictée, puis en demandant de réécrire ce qui a été ainsi écrit.
- En écrivant sous la dictée. »²⁵

2.4.2. Différenciation durant le projet

2.4.2.1. Pour un élève en grande difficulté

Un élève de ma classe fut un cas compliqué à gérer : il s'agit d'un élève qui a redoublé, qui présentait des difficultés pour lire comme pour écrire et qui montrait souvent des baisses de motivation. Concernant cette situation, le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux de 2015 conseille : « Le guidage du professeur est nécessaire pour l'élaboration de textes ; les échanges préparatoires sont constitutifs du travail du langage oral. L'aide apportée par la dictée à l'adulte reste indispensable pour nombre d'élèves. »²⁶

Aussi, pour pallier ces problèmes, j'ai particulièrement fait participer cet élève lors des phases de réflexion, afin qu'il se sente impliqué et qu'il soit motivé à l'idée que lui-même ainsi que la classe suive ses idées ou remarques. Par ailleurs j'ai soutenu cet élève en me mettant à ses côtés lors des phases de rédaction : en lui faisant reformuler son objectif du jour, en le faisant réfléchir et formuler à voix haute la phrase qu'il devait écrire, parfois en rédigeant pour lui par la dictée à l'adulte.

Enfin j'ai plus espacé les phases de travail, en fixant avec lui des objectifs plus souples en échange d'un travail réalisé durant quelques séances en APC.

²⁴ Académie de Grenoble, « Productions d'écrits au C2 », http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/productions_d_ecrits.pdf

²⁵ Académie de Nantes, « Différencier la pédagogie en écriture », 2008, http://cic-challans-ia85.ac-nantes.fr/IMG/pdf/Pistes_de_différenciation_en_production_d_ecrits_CP_CE1.pdf, p. 2

²⁶ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

2.4.3. Les élèves lents

Certains élèves ont mis énormément de temps à produire leurs phrases, pour diverses raisons :

- Un manque de concentration. Certains élèves de ma classe étaient particulièrement distraits et pour les rendre plus actifs je demandais à ces élèves de reformuler leurs objectifs du jour à atteindre et faisais de nombreux retours vers eux en classe pour voir à quelle étape ils en étaient. En effet, le document *Différencier la pédagogie en écriture*, publié sur le site de l'académie de Nantes, décrit : « En plus de vérifier que les élèves ont compris ce qu'ils ont à faire en leur demandant ce qu'ils ont compris, vérifier qu'ils ont une idée assez précise de la façon de procéder, sur le plan méthodologique mais aussi dans la gestion de l'espace de leur support de travail par exemple (sauter des lignes par exemple). »²⁷
- Un manque de confiance. Certains élèves pouvaient parfois être incapables d'écrire avec assurance, parce qu'ils n'avaient pas confiance en leurs capacités d'écriture. A ces élèves, je demandais de reformuler leurs objectifs du jour mais je veillais aussi particulièrement à valoriser le travail qu'ils avaient déjà accompli pour leur montrer qu'ils étaient tout à fait capables de produire des phrases, qui correspondaient aux critères attendus mais qui étaient également originales voire drôles.
- Un manque d'inspiration. Certains élèves n'arrivaient pas à trouver d'idées, soit concernant l'animal découvert, soit sur l'endroit dans lequel ils le découvraient, soit sur ce qu'ils étaient en train de faire. Pour les aider, je me suis tout d'abord appuyé sur les manuels ressources qui leur permettaient de voir un « catalogue » d'animaux ou de lieux de la maison. Par ailleurs, lorsqu'ils n'arrivaient pas à imaginer la suite de leur phrase, je leur demandais de fermer les yeux afin de réaliser un exercice de visualisation : de s'imaginer dans leur maison, d'entrer dans la pièce qu'ils avaient choisie et de découvrir leur animal. « Qu'est-il en train de faire ? » Cet exercice permettait très souvent aux élèves de débloquer leur imagination et de trouver une idée. Par ailleurs, je proposais également à certains élèves en avance de venir aider ces

²⁷ Académie de Nantes, « Différencier la pédagogie en écriture », 2008, http://cic-challans-ia85.ac-nantes.fr/IMG/pdf/Pistes_de_différenciation_en_production_d_écrits_CP_CE1.pdf, p. 2

élèves : ils expliquaient leur problème, puis l'autre élève proposait des idées pour terminer leur phrase.

Pour tous ces élèves, l'APC était également un moment privilégié pour permettre aux élèves en retard sur leurs objectifs de venir travailler sur leur texte dans un cadre moins pressant et avec une aide plus individualisée.

2.4.4. Les élèves rapides

Enfin, un troisième profil d'élèves est apparu pendant le projet, celui des élèves très rapides. Ainsi ces élèves terminaient la totalité de leur travail bien avant les autres. Pour ceux-là, j'ai décidé de leur faire taper leur texte à l'ordinateur par eux-mêmes. Chacun a pris place devant un des ordinateurs de la classe. Ces élèves avaient à chaque fois des compétences déjà acquises sur le numérique parce qu'ils avaient appris à maîtriser le clavier chez eux. Ainsi je n'ai eu à faire que quelques brefs rappels pour leur expliquer comment retranscrire leur texte sur l'ordinateur.

Cet exercice a été extrêmement motivant pour eux, mais aussi très intéressant car d'une part les élèves ont renforcé leur maîtrise du traitement de texte, mais d'autre part très vite ils ont observé que des mots étaient « soulignés en rouge » et m'ont demandé pourquoi. Je les ai laissé réfléchir en observant leur texte et ils ont compris qu'il s'agissait d'erreurs. Cette procédure est d'ailleurs indiquée dans le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux : « la familiarisation avec quelques logiciels (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative...) aide à rédiger et à se relire. »²⁸ Ils ont ainsi pu corriger par eux-mêmes certaines de leurs erreurs, en autonomie.

2.5. La phase de fabrication du livre

Cette phrase n'ayant été que commencée, je vais décrire ce que nous avons fait puis ce que nous avons prévu de faire durant la prochaine période. Pour cette fabrication, nous nous sommes basés sur le livre *Pour faire un livre*, écrit par Alain Serres et illustré par Solenn Larnicol (aux éditions Rue du monde), un livre accordéon qui raconte, nous l'avons vu, la chaîne de fabrication des livres mais qui explique également comment en fabriquer un soi-

²⁸ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

même.²⁹ En effet, ce livre explique les étapes à suivre pour fabriquer son propre album-accordéon, à travers six étapes :

- Préparer le matériel et les feuilles
- Plier et coller les feuilles
- Réaliser la couverture
- Relier et numéroter les pages
- Recopier le texte
- Illustrer

En partenariat avec le responsable de la BCD de l'école, les élèves en sont en à la deuxième étape de la fabrication de l'album. Ainsi ils sont en train de fabriquer matériellement le support, sous la forme d'un livre accordéon : en le dépliant, nous découvrirons chaque journée de leur histoire, une page représentant une journée. Pour ce faire les élèves collent les feuilles une à une en atelier, avec l'aide de l'enseignant(e) et du responsable de la BCD. Dans un second temps, les élèves découperont les silhouettes des différents personnages de leur histoire, qu'ils colleront ensuite sur les pages de leur album. Puis ils colleront par-dessus la phrase qu'ils ont rédigée et qui sera imprimée. Pour terminer ils travailleront la première de couverture en réalisant l'illustration, en écrivant le titre et leur prénom.

Il est à noter qu'une présentation et une lecture de leur album est prévue auprès de leurs parrains et marraines de CM2.

3. Les résultats de ce projet

Dans cette partie, je décrirai quels résultats nous pouvons retenir de ce projet, mais également les limites que l'on peut lui trouver avec le recul.

²⁹ Cf annexe 8.

3.1. Un bilan positif

3.1.1. Des élèves motivés

Tout d'abord, il est important de noter la grande motivation qu'ont montrée les élèves lors de ce projet. En amont, les élèves étaient extrêmement enthousiastes à l'idée de réaliser leur propre album, qu'ils pourraient emporter chez eux et partager. Durant le projet les élèves ont été extrêmement assidus et malgré un travail de longue haleine ils n'ont jamais montré de baisse d'intérêt vis-à-vis du projet.

3.1.2. Des progrès constatés en écriture

Grâce au travail réalisé à travers ce projet, je me suis interrogé sur les progrès de mes élèves en production écrite. Aussi ai-je pu constater une facilité accrue à formuler et à produire des phrases chez les élèves et particulièrement chez les élèves qui étaient auparavant en difficulté. Ainsi les élèves sont plus à l'aise en écriture, mais ils ont aussi beaucoup mieux intégré les règles de grammaire que l'on avait étudiées et par exemple oublient beaucoup moins fréquemment les majuscules en début de phrases et la ponctuation.

Par ailleurs, les élèves comprennent dorénavant beaucoup mieux l'importance de l'étude de l'orthographe et rappellent eux-mêmes que ce travail leur permet de faire moins d'erreurs lorsqu'ils écrivent des phrases.

Enfin ce travail semble avoir été un moyen de débloquent de nombreux élèves qui manquaient de confiance en eux et qui se sentent maintenant pleinement capables de produire des phrases écrites.

3.1.3. Des progrès en lecture

Comme nous l'avons vu, il a été démontré que les apprentissages en écriture et en lecture ont un lien très fort. Aussi ai-je pu observer que les compétences en lecture de mes élèves se sont grandement accrues, parallèlement au projet de production écrite. En effet, des élèves qui connaissaient de grandes difficultés en lecture jusqu'en deuxième période ont pris confiance en eux et leur attitude a évolué : des élèves qui hésitaient beaucoup lorsqu'ils lisaient ou qui n'osaient pas se lancer à l'oral en classe ont tous gagné en aisance et ils sont dorénavant tous capables d'oser lire, mais aussi en faisant moins d'erreurs. Tous ces progrès ont par ailleurs été constatés par les élèves : via le tissage de l'enseignant, les élèves ont réalisé de quelle manière ils ont évolué et ont progressé en écriture comme en lecture.

Ces progrès nous ont permis de mettre en place un rallye-lecture dans la classe : des albums sont mis à disposition des élèves, qu'ils lisent en autonomie, avant de remplir des fiches de compréhension seuls ou avec l'aide de leurs camarades.

3.1.4. Un vocabulaire accru

A travers ce projet, le vocabulaire des élèves s'est également grandement amélioré : ils ont ainsi retenu les noms d'animaux qui avaient été étudiés, de même que les pièces de la maison. Par ailleurs, les élèves ont mieux retenu les mots-outils qui avaient été étudiés, parce qu'ils les utilisaient véritablement lors de ce projet.

3.1.5. Un travail de groupe

Mireille Brigaudiot l'écrit dans son livre *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé* : « Rendre les élèves coopérants ne va pas de soi. Car il s'agit aussi de s'entraider intellectuellement pour résoudre des problèmes qui portent les apprentissages. Or à 6-7 ans, le penchant naturel est toujours de faire à la place de l'autre. Nous avons donc à apprendre aux élèves à aider. »³⁰ Aussi durant ce projet les élèves ont dû travailler ensemble et réfléchir communément sur l'album et la manière dont ils allaient le réaliser. Cela a d'une part renforcé la cohésion des élèves, mais également permis des interactions qui n'avaient pas lieu jusque-là.

Par ailleurs le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux souligne également cet aspect du travail de groupe : « La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production. »³¹

3.1.6. Des élèves plus autonomes

Ma binôme et moi avons observé, durant ce projet, que les élèves sont devenus de plus en plus autonomes. En effet, des élèves pourtant parfois en difficulté, grâce à leur implication

³⁰ BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé*, op.cit., p. 27

³¹ Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

dans ce projet, par leur volonté de réaliser quelque chose qui leur tenait à cœur et grâce aux modalités de travail mises en œuvre par les enseignants, ont progressivement acquis des attitudes de travail qu'ils n'avaient pas encore acquises.

3.2. Les limites du projet

Malgré tous ces résultats positifs, j'ai pu noter certaines limites au projet.

- Tout d'abord, j'ai été dépassé par le temps qu'exige un tel projet. En effet, je n'avais pas anticipé que certains élèves mettraient autant de temps à rédiger leurs phrases, ce qui a allongé la durée du projet et retardé la phase de fabrication. De même, l'élaboration et la fabrication de l'objet livre semble longue et laborieuse : ainsi les élèves n'ont pu que très récemment terminer cette étape.
- Nous n'avons pu faire taper leur texte qu'aux élèves les plus rapides. Or, nous aurions aimé que tous les élèves transcrivent leur texte par ordinateur, tout d'abord pour acquérir des compétences en informatique, mais aussi pour qu'ils s'approprient cette étape de fabrication du livre (au même titre que la fabrication de l'objet-livre).
- Le manque d'assiduité de certains élèves. Ainsi, malgré une différenciation mise en place pour aider les élèves en difficultés, nous n'avons pas réussi à complètement motiver certains d'entre eux.

Malgré ces limites, ce bilan nous permet de constater que le travail et les progrès qu'ont réalisés les élèves, au travers de ce projet, sont extrêmement positifs. Ainsi les résultats et les compétences qu'ont acquis les élèves dépassent-ils largement les inconvénients auxquels nous avons pu faire face.

CONCLUSION

Comment faire entrer des élèves de CP dans l'écrit grâce à la réalisation d'un album ?

Dans cet écrit réflexif, nous avons vu que faire entrer les élèves de CP dans l'écrit était délicat, tant cette compétence est nouvelle et essentielle. Aussi avons-nous vu qu'il est important de se baser sur les acquis que les élèves ont reçus en maternelle. Nous avons également réfléchi sur l'importance des allers et retours en écriture et lecture. Enfin, nous avons remarqué la nécessité d'un travail dans les différents domaines du français pour donner aux élèves les outils nécessaires à l'entrée dans la production d'écrit. Puis nous avons décrit et analysé le projet d'écriture d'album que ma binôme et moi avons réalisé dans notre classe cette année. Nous avons décrit le travail réalisé en amont et autour de ce projet, nous avons vu les différentes étapes et modalités de ce travail. Enfin, nous avons détaillé de quelle manière chaque profil d'élève avait été pris en compte. Finalement, nous avons fait un bilan de ce projet : nous avons analysé quelles compétences ont été acquises ou renforcées chez les élèves, mais aussi quelles limites un tel projet peut présenter.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'un tel projet est d'une part ambitieux et d'autre part essentiel. En effet, c'est en réalisant un projet au cœur des apprentissages travaillés en cycle 2 que nous avons pu observer des résultats impressionnants chez les élèves et particulièrement chez ceux en difficulté. Mais il est également important de noter la nécessité de réaliser ce genre de projet malgré les contraintes temporelle et matérielle qu'il entraîne, afin de véritablement motiver les élèves et de les faire entrer à coup sûr dans la production écrite.

BIBLIOGRAPHIE :

BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé*, Domont, Dupli-Print, 2014.

BUCHETON Dominique, SOULE Yves, *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Lassay-Les-Châteaux, éditions Delagrave, 2009.

DEMEULEMEESTER Jean-Pierre, DEMEULEMEESTER Nadine, GENIQUET Monique, KNUDSEN Michelle, *Le roi de la bibliothèque*, Gründ, 2007

LACROIX Marie-Hélène, *Mes outils pour écrire – Vocabulaire*, Lonrai, Ribambelle Hatier, 2008.

LEGEAY Chloé, *Un livre, ça sert à quoi ?*, Alice Jeunesse, 2010

FALDA Dominique, *Quel bazar chez Zoé !*, Paris, Ribambelle Hatier, 2000.

SERRES Alain, Lamicol Solenn, *Pour faire un livre*, Allemagne, éditions Rue du monde, 2013.

SITOGRAPHIE :

Académie de Grenoble, « Productions d'écrits au C2 », http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/productions_d_ecrits.pdf

Académie de Nantes, « Différencier la pédagogie en écriture », 2008, http://cic-challans-ia85.ac-nantes.fr/IMG/pdf/Pistes_de_differentiation_en_production_d_ecrits_CP_CE1.pdf

DEBORD Christine, « Produire de l'écrit au cycle 2 », 2011, http://www.ac-limoges.fr/ia87/IMG/pdf/PRODUCTION_D_ECRIT_C2.pdf

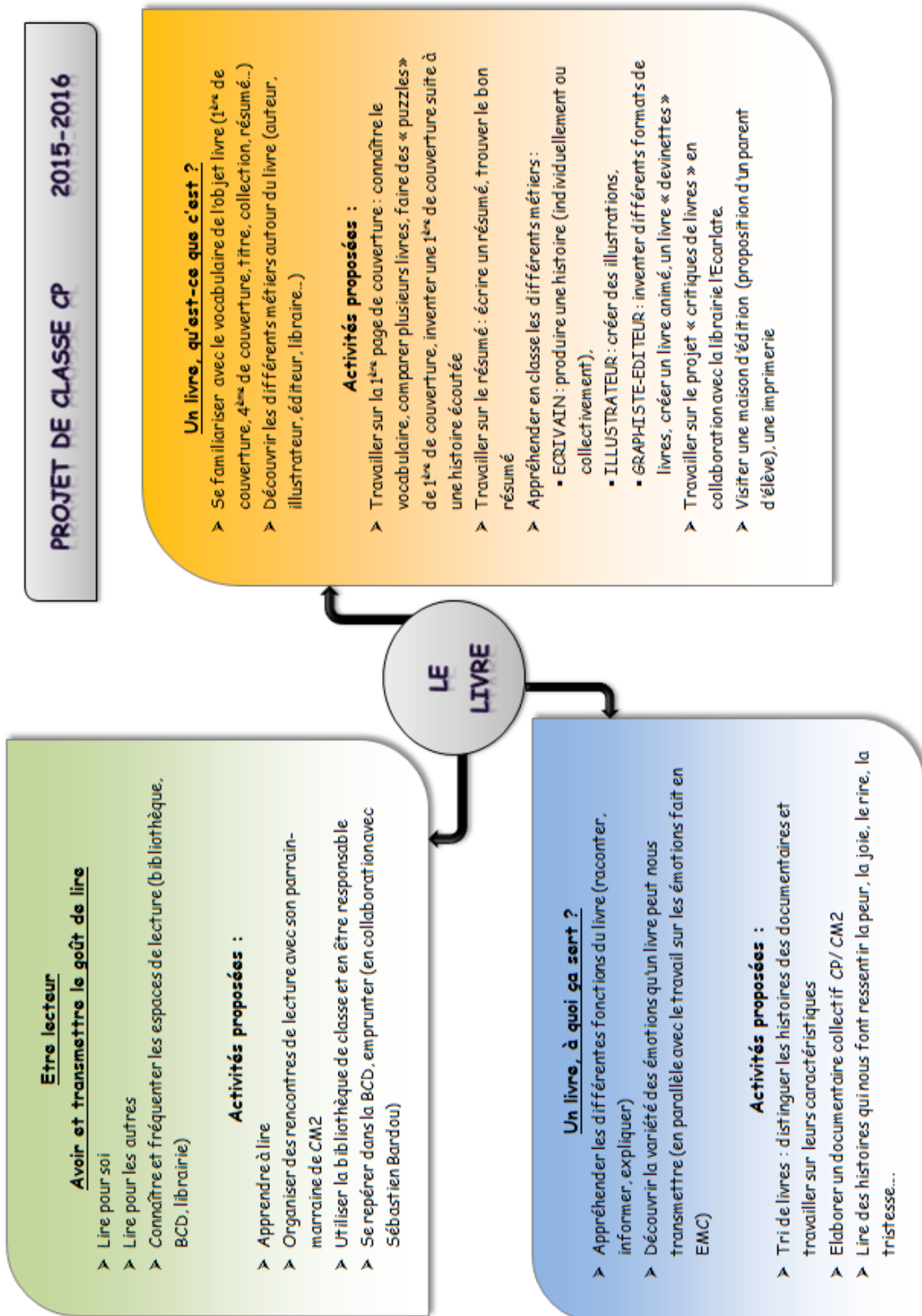
GOURGUE Dominique, « Ecrire au Cycle 2 », 2008, http://www.ien-sannois.ac-versailles.fr/IMG/UserFiles/file/maitrise_langue/production_ecrits/pdf_ECRIRE_C2_site.pdf

MOUNET Nathalie, « Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ? Comment l'aider à devenir producteur de textes ? », 2011, http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/compte_rendu_production_d_ecrit.pdf

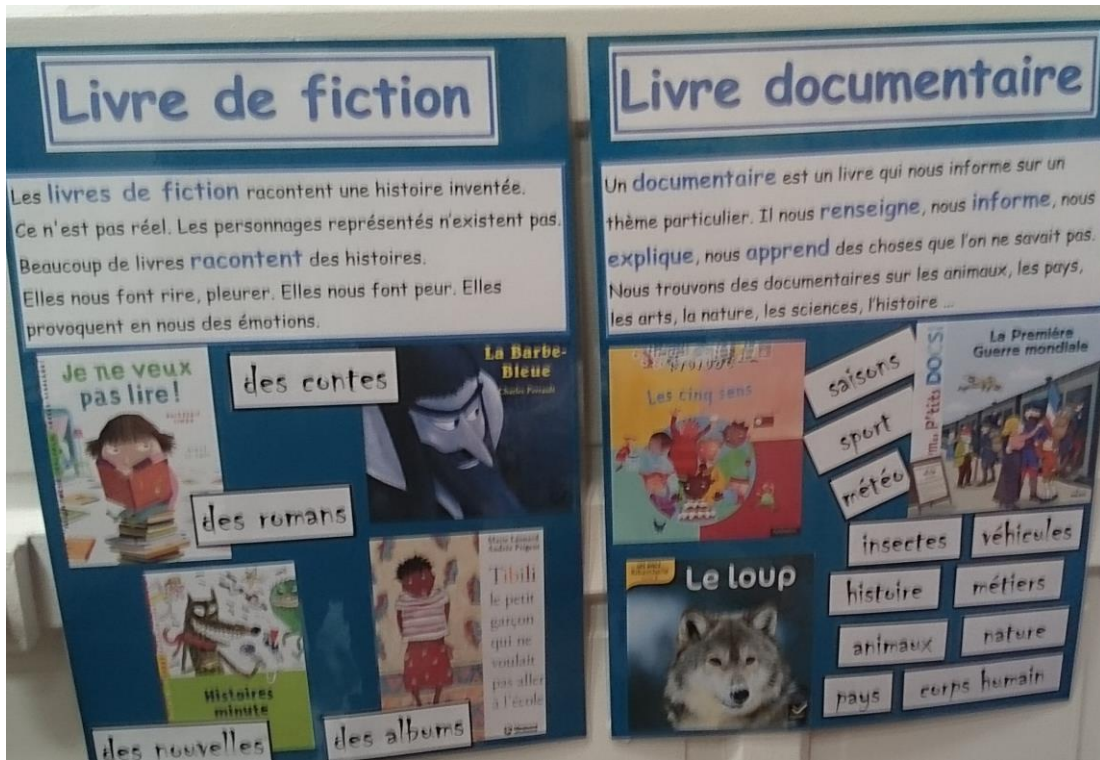
Ministère de l'éducation nationale, « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux », 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

ANNEXES

1. Présentation du projet de classe



2. Affichage réalisé sur les différentes catégories de livres



3. Affichage sur les métiers autour du livre



4. Album *Quel bazar chez Zoé !* (couverture et premières pages)

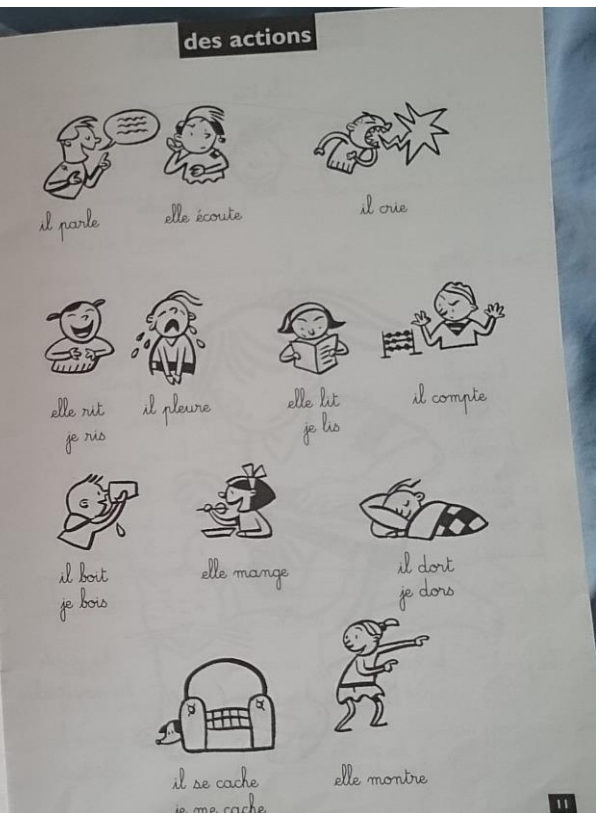


Cette semaine, dans ma maison,
il s'est passé des tas de choses
étranges, extraordinaires.
C'est étrange, c'est bizarre,
quel bazar !

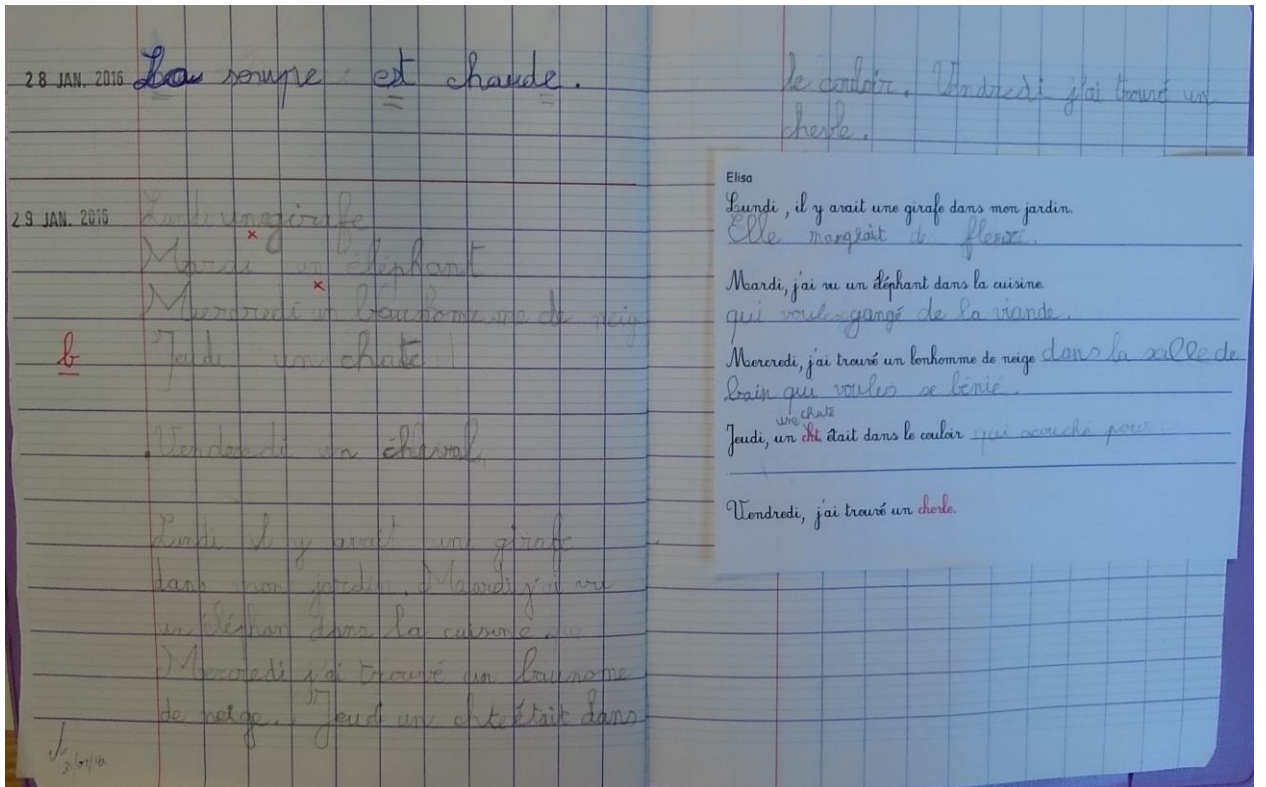
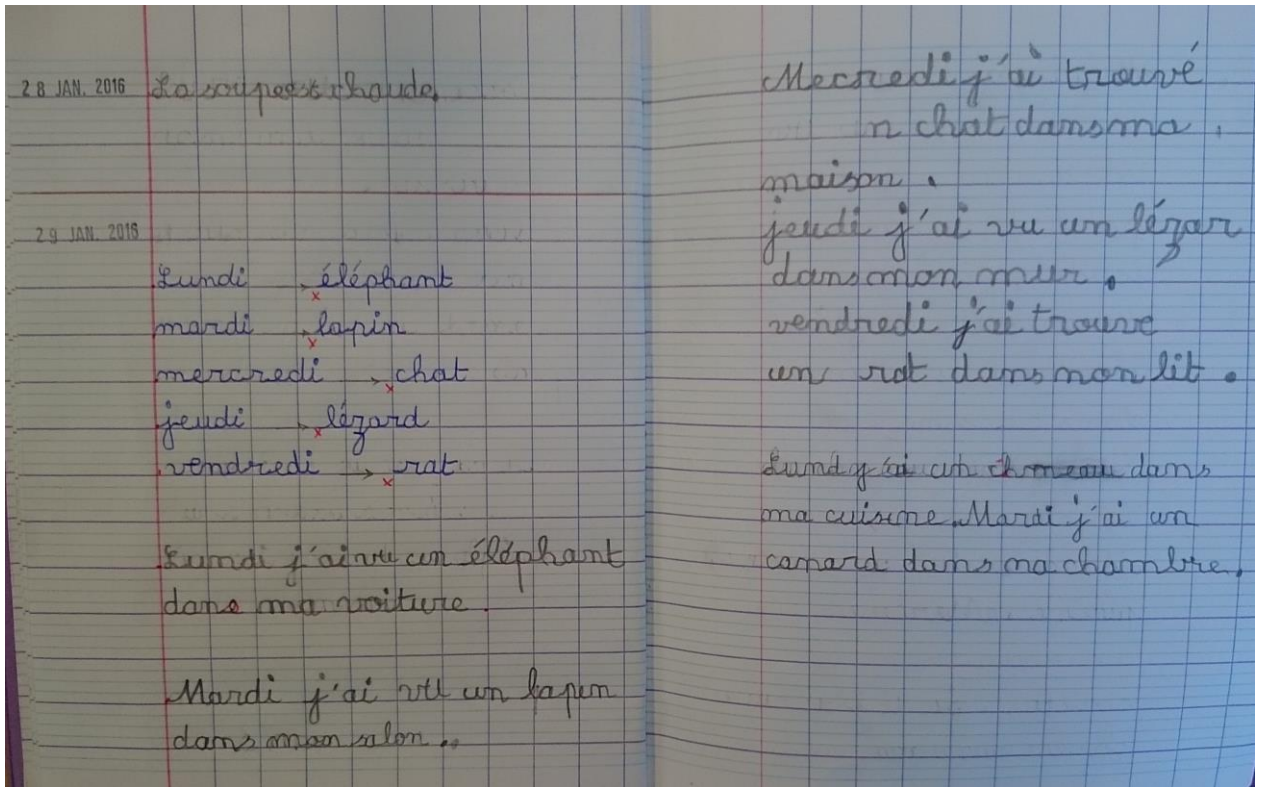
3



5. Manuel *Mes outils pour écrire*, de Ribambelle (extraits)

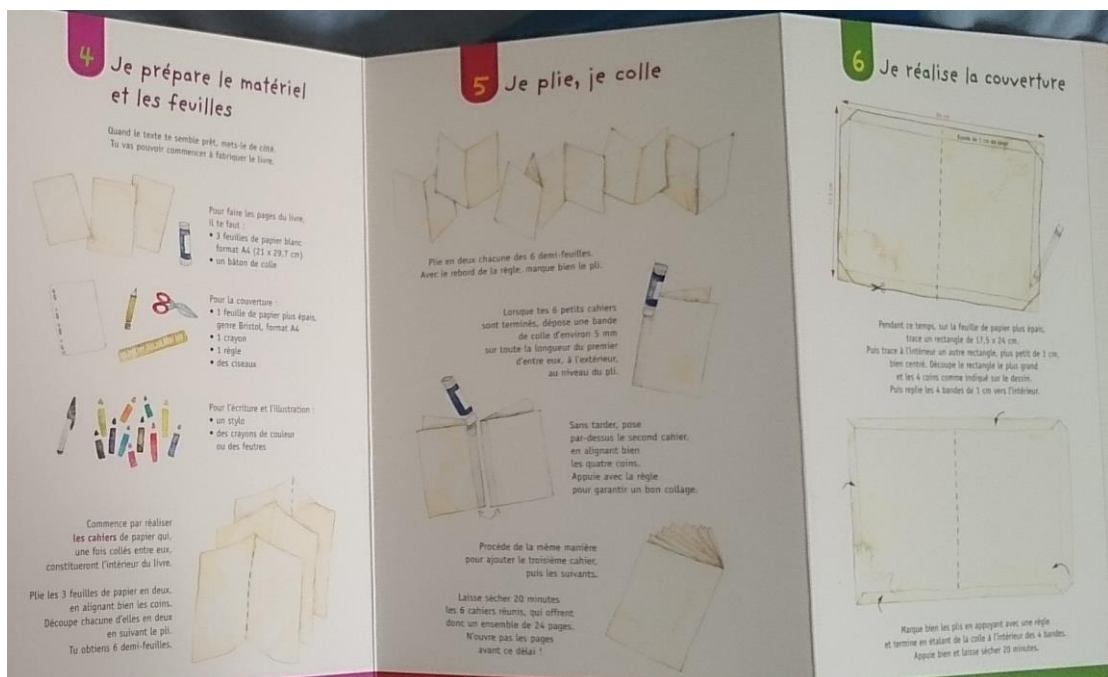
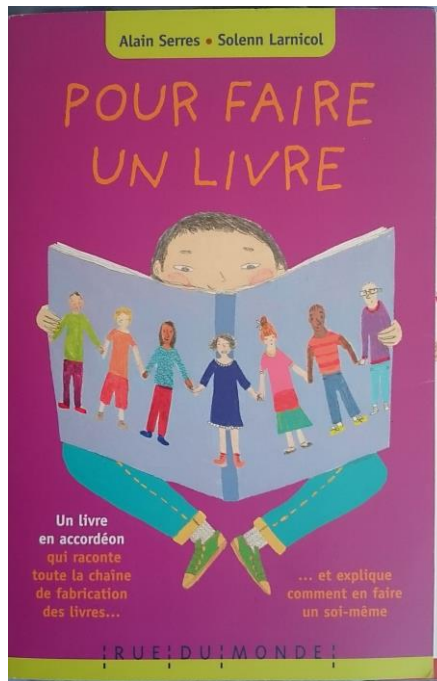


6. Extraits de cahiers d'élèves



Lundi dans l'entrée j'ai vu un lapin dans une chaussure qui faisait des crotte. Mardi j' ai trouvé un chat dans ma cuisine qui faisait des bébé. Mercredi j' ai découvert un ours dans mon salon qui été dans mon canapé. Jeudi il y avait une girafe dans ma piscine. Vendredi j' ai vu un rat dans mon garage qui faisait un trou.

8. Album *Pour faire un livre* (Couverture et extraits)



9. Fabrication de l'album

