



HAL
open science

Projet d'écriture de contes en CLIS

Lucile Bertrand

► **To cite this version:**

| Lucile Bertrand. Projet d'écriture de contes en CLIS. Education. 2014. dumas-01551413

HAL Id: dumas-01551413

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01551413v1>

Submitted on 30 Jun 2017

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

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



MEMOIRE - CAPA-SH

ANNEE 2013/2014

Projet d'écriture de contes en CLIS

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT Elisabeth

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Maîtrise de la langue française

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : BERTRAND Lucile

OPTION : D



Sommaire

Introduction	p. 1
I- Exposé et analyse des données pratiques	p. 3
A- Le cadre de travail	p. 3
B- Les élèves supports au mémoire	p. 4
C- Le projet retenu en réponse aux Besoins Educatifs Particuliers des élèves.....	p. 10
II- La mise en œuvre du projet.....	p. 12
A- Les évaluations diagnostiques	p. 12
B- La programmation des séances.....	p. 14
C- Quelques séances détaillées.....	p. 17
1- Le schéma narratif.....	p. 17
2- Le voyage	p. 20
3- La production d'écrit	p. 24
D- Evolution et acquis	p. 27
Conclusion	p. 29

Annexes

Introduction

Je suis dans ma quatrième année d'enseignement en Classe d'Inclusion Scolaire. Ce n'est pas par hasard que je me suis tournée vers l'adaptation et la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Adolescente, j'ai suivi de près la scolarisation compliquée d'un frère ayant un trouble déficitaire de l'attention avec impulsivité. Je l'ai aidé dans sa scolarité, j'ai vécu de près les doutes, les inquiétudes de parents démunis face aux difficultés rencontrées par leur enfant. Cela a orienté mon choix professionnel. J'ai alors voulu devenir professeur des écoles et aider les élèves en grande difficulté scolaire.

Après une première année de licence d'anglais, j'ai poursuivi en licence pluridisciplinaire et j'ai ensuite passé le concours de recrutement de professeur des écoles. A la sortie de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres j'ai été nommée remplaçante dans une école de la circonscription de Maubeuge. Un dispositif de Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) venait d'être créé dans l'école. J'ai émis le souhait d'être affectée sur ce dispositif et j'ai donc débuté ma carrière auprès d'élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. J'occupe ce poste pour la quatrième année.

Cette année la classe est composée de onze élèves. Ils sont inclus dans leurs classes d'âges et effectuent des retours en CLIS pour travailler essentiellement en français et mathématiques (les autres disciplines sont suivies en grande partie dans la classe d'âge). Ils ont des potentialités et des besoins différents mais j'ai constaté chez tous des difficultés en production d'écrit. Pour certains elles concernent le passage de l'oral à l'écrit (principe alphabétique non intégré), pour d'autres elles sont dues à la non maîtrise du code, ou bien elles sont d'ordre orthographique et grammatical. Les obstacles peuvent également porter sur l'engagement dans l'écrit ou sur les capacités imaginatives.

Par le passé, j'ai déjà mené des petits projets d'écriture pour permettre d'améliorer les compétences de mes élèves et leur implication dans l'acte d'écriture. A leur demande, nous lançons cette année dans un plus grand projet : écrire un recueil de contes. Je me demande donc **comment un projet d'écriture d'un recueil de contes peut-il permettre à des élèves scolarisés en CLIS 1 d'améliorer leurs productions écrites ?**

Pour répondre à cette problématique, j'émetts plusieurs hypothèses :

Hypothèse 1 : La production de contes permettra aux élèves d'améliorer leurs productions écrites : produire un court texte en autonomie en respectant davantage l'orthographe lexicale

et grammaticale ; produire un texte en dictée à l'adulte

Hypothèse 2 : Cette activité leur permettra de mobiliser plus efficacement leurs stratégies de « scripteurs-narrateurs » (schéma narratif, cohérence du récit).

Hypothèse 3 : Le travail autour du conte les aidera à améliorer leurs productions orales

Hypothèse 4 : Ce travail leur permettra également de connaître et de mémoriser quelques œuvres littéraires du patrimoine

Hypothèse 5 : Dans le cadre de l'écriture d'un conte, les élèves enrichiront leur imaginaire.

Pour vérifier ces hypothèses, j'articulerai ma pratique de classe et l'analyse réflexive de celle-ci avec des apports théoriques.

Dans une première partie j'établirai un exposé et une analyse du cadre d'enseignement. Dans une seconde partie je décrirai et évaluerai la mise en œuvre du projet dans la classe. Enfin, dans la conclusion je répondrai aux hypothèses.

I- Exposé et analyse des données pratiques

A- Le cadre de travail

J'enseigne à l'école Pasteur de Rousies, dans la circonscription de Maubeuge, depuis la rentrée 2010. L'école compte six classes. A la rentrée 2010, un dispositif avait été créé. Celui-ci répondait parfaitement à la *circulaire n°2009-087 du 17-7-2009* qui indique que la CLIS est un « dispositif collectif de scolarisation ».

Cette année-là nous n'avions que huit élèves qui étaient inscrits uniquement dans une classe correspondant à leur âge et nous ne parlions pas de CLIS. Conformément à cette même circulaire, tous mes collègues ont été amenés « à *scolariser partiellement dans leur propre classe un ou des élèves de la CLIS* ». Notre fonctionnement était très axé sur l'inclusion. Les élèves effectuaient la grande partie de leurs apprentissages dans la classe ainsi que toutes les activités qui permettent de créer un groupe classe : projets, activités artistiques, activités sportives, voyage scolaire,...

Après deux semaines passées dans leurs classes respectives (durant lesquelles nous les avons évalués), nous avons établi les emplois du temps des élèves. Ils venaient ensuite avec moi quand ils ne pouvaient pas « *tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire* »¹ et qu'ils avaient besoin d'adaptations pédagogiques spécifiques. Cette année s'est très bien déroulée ; les élèves étaient très bien inclus, tant au niveau « quantitatif » que « qualitatif ». Le dispositif a donc été pérennisé et il est devenu à la rentrée suivante une classe d'inclusion scolaire.

Nous suivons donc depuis le même fonctionnement: les élèves sont inclus entièrement dans leur classe d'âge durant les deux premières semaines. Cela leur permet de se sentir appartenir au groupe classe, de créer des liens avec les autres élèves. Cela nous permet à nous, enseignants, d'évaluer les points forts et les difficultés des élèves pour pouvoir adapter le plus finement possible leur emploi du temps. Les élèves ont donc une classe de référence avant même d'être élèves de CLIS, c'est *leur* classe.

Tout au long de l'année, nous nous concertons avec mes collègues très régulièrement pour réajuster les différents emplois du temps : celui des élèves, celui de l'auxiliaire de vie scolaire (qui intervient davantage auprès des élèves quand ils sont dans leur classe d'inclusion) ainsi que celui de l'enseignante de CLIS. Lorsqu'un élève a tiré profit du retour en CLIS dans un domaine et que nous le sentons apte à pouvoir réintégrer progressivement son groupe classe

¹ Circulaire n°2009-087 du 17-7-2009

nous le faisons, souvent avec la présence de l'AVS dans un premier temps. A l'inverse, si un élève a d'importantes difficultés à tirer profit d'un apprentissage dans la classe d'inclusion malgré les adaptations pédagogiques mises en place, il retourne en CLIS pour effectuer les apprentissages dans le domaine en question.

Cette année la CLIS est composée de onze élèves scolarisés dans l'école auxquels s'ajoute une élève scolarisée à l'institut médico-éducatif de Maubeuge (IME La source) qui vient deux matinées par semaine. C'est une CLIS 1 « *destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales* »². Ils sont âgés de huit à douze ans. Cette année, les trois élèves inclus en CM2 quitteront l'école pour intégrer le collège: deux iront en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et le troisième ira en sixième ordinaire avec un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Trois élèves sont pris en charge dans la semaine par le service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSD) : éducateurs, psychomotricienne et orthophoniste.

Les élèves ont des profils variés même si l'on peut retrouver chez tous les difficultés liées aux fonctions cognitives : difficultés de mémorisation, d'attention, de raisonnement et un retard (plus ou moins important) dans les apprentissages.

Ils sont inclus du CP au CM2 : une inclusion en CP, une en CE1, cinq en CE2 (dans deux classes), une en CM1 et trois en CM2. Ils sont tous inclus dans les disciplines artistiques et sportives, ainsi que pour l'anglais et la découverte du monde (ou sciences, histoire, géographie). Ensuite, selon leurs capacités et les éléments du programme traités, ils sont plus ou moins inclus en français et en mathématiques. Lors des retours en CLIS les disciplines travaillées sont essentiellement le français et les mathématiques. Des créneaux sont réservés pour permettre de travailler ce qui est étudié lors des inclusions.

B- Les élèves support au mémoire

J'ai choisi de présenter dans mon mémoire trois élèves aux profils assez différents.

Julie est une élève âgée de huit ans. Elle est en CLIS pour sa deuxième année, après un maintien en Grande Section. Elle est incluse en classe de CP dans les activités sportives et artistiques, l'anglais, les techniques usuelles de l'information et de la communication (TUIC), la découverte du monde et des ateliers d'écriture (accompagnée de l'AVS-co) mêlant écriture

² Circulaire n°2009-087 du 17-7-2009

et arts visuels.

Elle rencontre d'importantes difficultés de mémorisation et d'attention. Elle n'a que très peu progressé depuis son arrivée en CLIS et n'est pas entrée dans la lecture. Une orientation en IME a été choisie par la famille.

Aspects	Points d'appuis	Difficultés	B.E.P.	Moyens mis en œuvre
Cognitifs disciplinaires : français	<u>Oral</u> Julie s'exprime volontiers en petit groupe. Elle est capable d'utiliser des phrases simples.	<u>Oral</u> Les productions de Julie manquent de cohérence syntaxique. La syntaxe des phrases n'est pas toujours grammaticalement acceptable. Pas d'articulation entre les phrases.	Produire des énoncés cohérents.	Apprendre à formuler des phrases complexes. (utilisation de jeux de cartes). Soutien visuel : images de l'histoire. Description d'images. Apport de vocabulaire. Utilisation de mots de liaison entre les phrases. L'enregistrer pour qu'elle puisse s'écouter.
	<u>Ecrit</u> Julie écrit quelques prénoms (de sa famille et de la classe).	<u>Ecrit</u> Elle n'établit pas de correspondance entre l'oral et l'écrit. Elle n'a pas encore compris le principe alphabétique. Elle ne sait pas écrire de syllabe ni de mot.	Prendre conscience que l'écrit ne transcrit pas exactement l'oral : comprendre le principe alphabétique.	Retranscrire (en tapant dans les mains, en traçant des traits sur le papier) les mots d'un énoncé. Dictée à l'adulte en faisant ralentir le débit, en demandant des éclaircissements, en proposant des corrections, ... Suivre avec son doigt une lecture pour prendre conscience de l'unité mot. Explication de la part de l'enseignante et des camarades de l'acte d'écriture et des stratégies.
Cognitifs transversaux	<u>Mémoire</u> Julie est capable de se remémorer des événements qu'elle a vécus la veille.	<u>Mémoire</u> Julie a d'importantes difficultés à se remémorer une histoire entendue la semaine précédente.	Améliorer ses stratégies de mémorisation.	Utiliser différents sens pour mémoriser : jouer les histoires, les raconter avec des marionnettes, les dessiner. Jeu de la marionnette qui a des trous de mémoire (Julie doit compléter).
	<u>Attention</u> Julie est capable d'aller au bout d'une activité et d'y trouver du plaisir.	<u>Attention</u> Julie a des difficultés à se concentrer lors de situations d'écoute. Elle est très fatigable.	Apprendre à mobiliser son attention lors de moments importants.	Activités visant à se mettre en situation d'écoute. Préparer l'écoute, segmenter l'écoute et faire verbaliser.
	<u>Structuration spatio-temporelle</u> Julie commence à se repérer dans la journée.	<u>Structuration spatio-temporelle</u> Julie a des difficultés à se repérer dans une histoire (début, fin, enchaînement des événements).	Apprendre à structurer le temps et à utiliser des connecteurs.	Images séquentielles, frise. Questionner : qu'est-ce qu'il se passe avant, après ?

	<u>Imagination</u> Julie commence à anticiper la suite d'une histoire lorsque celle-ci est répétitive.	<u>Imagination</u> Julie a des difficultés à imaginer une histoire à partir d'une première de couverture ou à partir d'images.	Développer ses capacités imaginatives dans des activités de création.	Bain d'histoires. Fournir des aides : début de l'histoire, quelques images, histoires à trous.
Conatifs	<u>Motivation</u> Julie aime travailler. Elle a le souci de bien faire.	<u>Motivation</u> Elle n'exprime pas l'envie d'apprendre à lire et écrire. Elle semble se plaire dans la situation dans laquelle elle est (la plus jeune, qu'il faut aider car elle ne sait pas lire,...).	S'impliquer davantage dans les apprentissages.	Grâce au projet, susciter chez Julie l'envie de lire et d'écrire. Outils visant à la rendre autonome (lexique de mots). L'aider à se construire un projet de lecteur (en partenariat avec la famille).

Ses objectifs d'apprentissage sont les suivants :

- produire un énoncé oral cohérent
- dicter à l'adulte un texte pour qu'il puisse être écrit, en veillant à sa cohérence textuelle
- connaître le schéma narratif d'un conte (au moins la situation initiale et la situation finale)
- connaître et restituer au moins cinq contes merveilleux du patrimoine français

Yann est âgé de neuf ans. Il effectue sa première année en CLIS après un maintien en CP et une année en CE1 dans notre école. Il est inclus en classe de CE2. Yann avait en arrivant en CLIS un faible sentiment de compétence et très peu d'appétence et de motivation pour les apprentissages. Il était assez fatigable. En début d'année il n'était pas inclus en français et mathématiques. Il l'était pour toutes les autres disciplines mais semblait peu intéressé.

Aspects	Points d'appuis	Difficultés	B.E.P.	Moyens mis en œuvre
Cognitifs disciplinaires : français	<u>Oral</u> Yann parle volontiers. Il participe à un échange en classe, donne son avis.	<u>Oral</u> Il a des difficultés de prononciation et de syntaxe (il utilise le pronom « il » à la place du « je » et le prononce « i »). Il rencontre des difficultés pour raconter un fait ou une histoire : phrases non	Produire des énoncés oraux cohérents.	Soutien visuel : images de l'histoire, boîte à conte avec manipulation des personnages (pour l'aider à respecter la cohérence de l'histoire).

		complètes, mal construites, manque de cohérence (schéma narratif, personnages et lieux).		L'enregistrer pour qu'il puisse s'écouter et prendre conscience de ses erreurs pour se corriger.
	<u>Langage écrit</u> Sous la dictée Yann peut écrire quelques syllabes et mots.	<u>Langage écrit</u> Yann a des difficultés au niveau de la copie (formation des lettres, écriture sur la ligne). Il rencontre également des difficultés d'ordre orthographique et grammatical. Il ne connaît pas l'orthographe des mots d'usage courant et ses écrits ne sont souvent pas phonétiquement corrects. Il n'applique aucune règle d'orthographe grammaticale (accords au sein du groupe nominal, accord du verbe avec son sujet,...). En situation de dictée à l'adulte il est en difficulté : phrases non cohérentes, difficultés à mobiliser son imaginaire. Il a globalement des difficultés à se lancer dans la production d'écrit.	Apprendre à structurer sa pensée pour écrire des phrases puis de courts textes cohérents (en dictée à l'adulte puis seul). Apprendre à se lancer, oser écrire.	Fournir des outils d'aide à la mémorisation des mots. Travail en parallèle de la lecture et de l'écriture pour améliorer le codage de mots. Traitement de texte pour supprimer la difficulté au niveau du geste graphique. Travail de groupe dans un premier temps.
Cognitifs transversaux	<u>Mémoire</u> Yann a une bonne mémoire de travail et une assez bonne mémoire à long terme.	<u>Mémoire</u> Sa mémorisation n'est pas toujours fonctionnelle.	Améliorer les stratégies de mémorisation.	Utiliser différents sens pour mémoriser : jouer les histoires, les raconter avec des marionnettes, les dessiner. Fournir à Yann des stratégies de mémorisation (notamment pour la mémorisation de mots).
	<u>Attention</u> Si la tâche est ludique et qu'elle lui plait, Yann peut rester concentré un assez long moment.	<u>Attention</u> En classe, lors de situations moins ludiques, il a d'importantes difficultés à mobiliser son attention et à rester concentré sur la tâche.	Apprendre à mobiliser son attention dans différentes situations.	Lors de lectures : - Activités visant à se mettre en situation d'écoute. - Préparer l'écoute, segmenter l'écoute et faire verbaliser. Limiter autant que possible les éléments extérieurs susceptibles d'attirer son attention.
	<u>Structuration spatio-temporelle</u> Yann connaît et restitue le vocabulaire spatio-temporel.	<u>Structuration spatio-temporelle</u> Ses récits manquent de repères spatio-temporels qui permettent à celui qui écoute l'histoire de bien la	Apprendre à structurer le temps plus finement et à utiliser des connecteurs.	Images séquentielles, frise. Questionner : qu'est-ce qu'il se passe avant, après ? Schématiser la trame

	Quand il raconte une histoire il le fait généralement en suivant le schéma narratif.	comprendre.		narrative du conte, les éléments essentiels.
	<u>Imagination</u> Dans des activités manuelles (qui lui plaisent beaucoup) Yann peut être très inventif.	<u>Imagination</u> Yann a du mal à anticiper la suite d'un récit, à émettre des hypothèses, à imaginer la suite d'une histoire, à inventer une histoire à partir d'images.	Développer ses capacités imaginatives dans des activités de création.	Bain d'histoires. Fournir des aides : le début de l'histoire, quelques images, des histoires à trous. Travail autour d'une boîte à images pour nourrir l'imaginaire.
Conatifs	<u>Motivation</u> Yann est très motivé par les activités ludiques et manuelles (cuisine, jardinage).	<u>Motivation</u> Il montre peu d'appétence pour les apprentissages. En début d'année il ne se met pas seul au travail, il s'arrête à la moindre difficulté. Il ne persévère pas.	S'impliquer davantage dans les apprentissages.	Grâce au projet, susciter chez Yann l'envie de lire et d'écrire. Mettre en avant les situations de réussite, valoriser Yann et dédramatiser les erreurs. Lui fournir des outils visant à le rendre autonome.

Ses objectifs d'apprentissage sont les suivants :

- connaître le schéma narratif (au moins trois éléments : situation initiale, péripéties et situation finale)
- produire une phrase puis un court texte de façon autonome
- avec l'aide de l'adulte et d'outils, évaluer sa production et se corriger
- être capable d'inventer un conte en respectant les contraintes structurantes
- produire un récit cohérent

Rachid est âgé de onze ans. C'est sa première année dans notre école mais il a déjà effectué trois ans en CLIS dans deux écoles différentes. Il est orienté en 6^e SEGPA l'année prochaine. Il est inclus en classe de CM2 pour les matières suivantes : anglais, ateliers d'écriture, un créneau de littérature, éducation physique et sportive, arts du spectacle (pièce de théâtre), arts visuels et musique. Une inclusion en mathématiques (numération et calcul) a été essayée durant la période 2. L'inclusion en géographie a été stoppée à la fin de la période 3.

Aspects	Points d'appuis	Difficultés	B.E.P.	Moyens mis en œuvre
Cognitifs disciplinaires : français	<u>Oral</u> Rachid parle volontiers. Il participe en groupe. Il participe à des échanges : il questionne, répond, donne son avis. Il est compréhensible.	<u>Oral</u> Rachid a un bagage lexical restreint, ce qui nuit à ses productions orales mais aussi à sa compréhension orale. Bien que compréhensible, la syntaxe de ses phrases peut poser problème.	Améliorer ses capacités langagières pour pouvoir produire des énoncés plus justes et plus riches.	Exercices et jeux de langage (améliorer la syntaxe, enrichir le vocabulaire). L'enregistrer pour qu'il puisse s'écouter et prendre conscience de ses erreurs pour se corriger. Reformuler ses propos, lui demander d'explicitier pour l'amener vers plus de précision.
	<u>Langage écrit</u> Bien que peu à l'aise avec l'écrit, Rachid ose se lancer pour écrire des mots ou des phrases simples.	<u>Langage écrit</u> Il a des difficultés d'encodage : suppressions ou inversions de phonèmes, mauvaise segmentation. Il ne connaît pas toutes les correspondances graphème-phonème. L'activité d'encodage est très coûteuse, il n'est donc pas capable de gérer la ponctuation, les règles d'orthographe. Conscience phonologique : difficultés à discriminer les différents phonèmes qui composent un mot.	- Automatiser les correspondances graphèmes-phonèmes. - affiner sa conscience phonologique pour pouvoir isoler un son dans une chaîne sonore	Fournir des outils d'aide à la mémorisation des mots. Travail en parallèle de la lecture et de l'écriture pour améliorer le codage de mots. Traitement de texte pour supprimer la difficulté au niveau du geste graphique.
Cognitifs transversaux	<u>Mémoire</u> Rachid est capable de mémoriser l'orthographe de quelques mots d'usage courant.	<u>Mémoire</u> Rachid a une mémoire de travail peu efficiente. Lorsqu'il écrit une phrase il ne la retient pas entièrement, ce qui l'oblige à changer la fin de sa phrase.	Développer sa mémoire.	- exercices visant à améliorer l'empan mnésique - dessiner, utiliser des pictogrammes pour pouvoir se remémorer la phrase
	<u>Structuration spatio-temporelle</u> En réception Rachid connaît le vocabulaire spatio-temporel.	<u>Structuration spatio-temporelle</u> Rachid ne maîtrise pas bien le vocabulaire spatio-temporel en production (il n'utilise pas correctement les différentes prépositions : sur, sous, dans,...). Rachid n'a pas mémorisé les conjugaisons de certains verbes au passé (bien qu'il ait une idée des terminaisons. Ex : « hier il courra »).	Structurer plus finement le temps et utiliser correctement les connecteurs.	- jeux de cartes sur le passé, le présent et le futur - jeux de production langagière sur les connecteurs spatio-temporels

	<u>Imagination</u> Rachid est capable d'imaginer la suite d'une histoire de la vie quotidienne.	<u>Imagination</u> Il a davantage de difficultés pour imaginer une histoire de type conte merveilleux à partir d'images. Son histoire ne comporte pas de lieux, ni de temps. Les personnages ne sont pas décrits.	Développer ses capacités imaginatives dans des activités de création.	Bain d'histoires. Fournir des aides : le début de l'histoire, quelques images, des histoires à trous. Travail autour d'une boîte à images pour nourrir l'imaginaire.
Conatifs	<u>Motivation</u> Rachid se met facilement au travail. Il aime faire plaisir.	<u>Motivation</u> Rachid exprime très peu ses sentiments et ne manifeste jamais de joie à l'idée d'effectuer une activité. Il ne semble pas particulièrement motivé par les activités de production d'écrit. Il est souvent passif.	Donner du sens aux apprentissages pour pouvoir s'investir pleinement dans un projet.	- être acteur de ses apprentissages grâce au projet - mettre en avant les situations de réussite, valoriser les efforts. - travail de groupe

Ses objectifs d'apprentissage sont les suivants :

- connaître le schéma narratif (au moins trois éléments : situation initiale, péripéties et situation finale)
- produire une phrase puis un court texte de façon autonome
- avec l'aide de l'adulte et d'outils, évaluer sa production et se corriger
- être capable d'inventer un conte en respectant les contraintes structurantes
- produire un récit cohérent

C- Le projet retenu en réponse aux Besoins Educatifs Particuliers des élèves

« Un projet d'écriture c'est la décision commune du groupe classe de mener à bien une production. »³

Les années précédentes les élèves avaient inventé, écrit et illustré de courtes histoires que nous avons recueillies dans « le livre de nos histoires ». Ce recueil de textes est à la

³ C. Garcia-Debanc, L. Plane, C. Roger, *Objectif écrire* 2000, CRDP de la Lozère

disposition des élèves dans la bibliothèque.

En début d'année, Yann a pris ce livre et l'a feuilleté. C'est alors qu'il m'a demandé si nous pouvions inventer une histoire durant l'année. Les autres élèves présents ont également montré leur enthousiasme face à cette idée. C'est ainsi que le projet d'écrire le livre des histoires de l'année 2013-2014 a commencé.

Sur son site internet⁴ Philippe Perrenoud expose ce qu'est la pédagogie de projet.

Une démarche de projet « *est une entreprise collective gérée par le groupe-classe* ». Notre projet s'inscrit donc dans cette perspective: les élèves ont proposé et décidé des modalités (travail de groupe ou individuel, échéancier, produit final,...).

La démarche de projet « *s'oriente vers une production concrète* ». Notre production finale sera multiple : un livre pour la classe et un pour chaque élève, ainsi qu'un livre interactif (didapage) qui sera remis à chaque élève.

La démarche de projet « *induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts* ».

La liste des tâches et l'échéancier a été planifié avec les élèves de sorte que chacun sait ce qu'il doit faire et quand il doit le faire.

Cette démarche « *suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestions de projets (décider, planifier, coordonner,..)* ». Par ce projet j'espère aider mes élèves à devenir autonomes. Je veux également leur faire acquérir des compétences du socle commun⁵, qui ne seront pas les mêmes pour tous puisqu'ils n'ont pas les mêmes B.E.P.

Ce projet d'écriture a donc de multiples objectifs : donner du sens aux apprentissages, motiver les élèves, les rendre acteurs de leurs apprentissages, les rendre autonomes, favoriser chez eux la prise d'initiatives, leur apprendre à travailler en groupe (et ce que cela implique au niveau du respect, de l'écoute, du partage) et bien sûr les faire progresser dans la maîtrise de la langue écrite et orale.

L'idée de travailler autour du conte m'est venue du constat que mes élèves ne connaissent pas le patrimoine littéraire. Beaucoup étaient en difficulté pour raconter (ou ne connaissaient tout simplement pas) l'histoire du *Petit Chaperon rouge*, celle de *la Belle au bois dormant* ou encore celle de *Blanche neige*. Le travail autour du conte me semblait intéressant car il me paraît important que les enfants aient une connaissance de leur

⁴Philippe Perrenoud, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999

⁵Socle commun de connaissances et de compétences – BO n°29 du 11 juillet 2006

patrimoine littéraire. Les contes sont présents dans de nombreuses œuvres artistiques d'aujourd'hui. Leur connaissance en facilite donc la compréhension. Le document d'application des programmes de 2002⁶ a confirmé mon idée : « *Le principal intérêt de ces œuvres, c'est qu'elles constituent le socle d'une culture partagée et que leur connaissance permet d'affiner l'interprétation d'œuvres contemporaines.* ». Les programmes de 2008⁷ préconisent aussi « *la lecture de textes du patrimoine* » car elle permet « *d'accéder à une première culture littéraire* ». De plus, « *Lire et écouter lire des textes du patrimoine* » est l'une des compétences du premier palier pour la maîtrise du socle commun⁸.

Ensuite, je trouvais intéressant d'écrire (et en parallèle de lire et d'écouter) ce genre littéraire car les contes de fées, souvent de façon inconsciente, peuvent aider les enfants à se construire. Ils ont un pouvoir rassurant pour eux. Bruno Bettelheim, dans *Psychanalyse des contes de fées*⁹, explique que le conte de fées « *éveille la curiosité des enfants, [...] stimule leur imagination, aide à développer leur intelligence et à voir clair dans leurs émotions* ». Les contes permettent également aux enfants de « *prendre conscience de leurs difficultés tout en leur suggérant des solutions aux problèmes qui les troublent* ».

Pour mes élèves qui ont, pour beaucoup, des difficultés à s'exprimer et à mettre des mots sur leurs émotions, il me semble que les contes permettent de leur apporter des réponses, sans qu'ils aient à en formuler les questions, ni même à les conscientiser.

II- La mise en œuvre du projet

A- Les évaluations diagnostiques

Pour mener à bien ce projet d'écriture de contes je me suis posé les questions suivantes :

- les élèves connaissent-ils des contes du patrimoine ?
- sont-ils capables de raconter une histoire cohérente déjà entendue ?

⁶ Littérature (2), cycle 3, CNDP, 2002, collection « Documents d'application des programmes », 2004

⁷ Hors-série n°3 du 19 juin 2008

⁸ Inscrit dans la loi n°2005-380 du 23 avril 2005

⁹ Bruno Bettelheim, psychanalyse des contes de fées, pocket édition

- sont-ils capables d'inventer une histoire ?
- sont-ils capables de produire un écrit cohérent (en autonomie ou en dictant à l'adulte) ?

Avant de débiter le projet j'ai donc évalué les élèves sur différentes compétences et connaissances (cf. annexe 1). Je me suis inspirée de la grille d'évaluation des écrits créé par le groupe EVA¹⁰ pour analyser les productions de mes élèves. Cette grille est très complète et elle me semblait difficile à appliquer telle quelle pour les évaluations que j'avais créées. J'ai donc repris quelques critères d'évaluation concernant notamment le point de vue (points de vue sémantique et morphosyntaxique). Le groupe EVA propose également de découper l'évaluation en unités (texte dans son ensemble, relations entre phrases, phrase). Cet ouvrage m'a donc aidé à penser différemment la grille d'évaluation correspondant à l'activité demandée et à ainsi décliner trois niveaux d'observation : l'écriture de mots, l'écriture de phrases, l'écriture du texte dans son ensemble. L'évaluation a montré que Yann et Rachid étaient en grande difficulté face à l'écrit, et que produire un texte de manière autonome n'était pas encore à leur portée.

Suite aux résultats des évaluations, aux observations et enregistrements que j'ai pu réaliser à différents moments de la classe, j'ai analysé les besoins éducatifs particuliers (B.E.P.) de mes élèves et fixé pour chacun d'eux quelques objectifs de travail. (cf. partie 1-B)

En début d'année ces évaluations diagnostiques m'ont permis de mieux identifier les capacités, les potentialités, les difficultés et les besoins de mes élèves. Cela m'a aidée à mieux guider le projet : il leur faudrait des outils d'aide à l'écriture ainsi que des outils d'aide à l'autocorrection. Il faudrait aussi réaliser avec eux une étude approfondie de quelques contes. Ils tireraient également bénéfice d'un travail visant à enrichir leur imaginaire.

Ces évaluations me sont également utiles tout au long de l'année puisqu'elles me permettent d'aider les élèves à mesurer leurs progrès. Au mois de février j'ai montré (ou lu, ou fait écouter) à chacun d'eux leur travail de début d'année. Ils ont ainsi pu prendre conscience des progrès effectués. Le projet d'écriture de conte peut être long et fastidieux pour les élèves, c'est pourquoi les aider à prendre conscience de leurs progrès m'a aussi permis de les mobiliser davantage, de les maintenir motivés.

¹⁰ Evaluer les écrits à l'école primaire, préface d'Hélène Romian, Groupe EVA, collection Pédagogies pour demain, édition Hachette Education

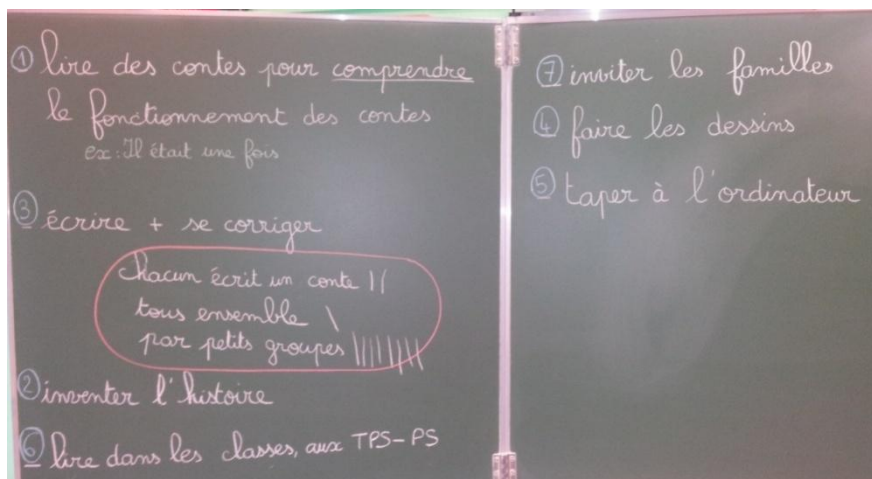
B- La programmation des séances

Le dispositif mis en place pour la quatrième année dans l'école donne la priorité aux inclusions et il est donc exceptionnel que tous les élèves soient avec moi en même temps. J'ai cependant souhaité les avoir tous sur un créneau horaire (une heure et demie par semaine) pour mener à bien le projet de la classe.

Les séances qui y sont consacrées ont donc lieu une seule fois par semaine, ce qui est peu pour permettre au projet d'avancer convenablement. C'est pourquoi je mets en place des séances décrochées le reste de la semaine, avec des petits groupes et en fonction des besoins des élèves. Un groupe d'élèves travaille par exemple le langage oral ; d'autres élèves améliorent leurs productions écrites sur des activités différentes ; le travail autour de la compréhension de texte se fait en grande majorité par le biais des contes, pour une meilleure acculturation.

La première séance collective a servi à définir et organiser le projet. Les élèves avaient déjà émis l'idée d'écrire un livre de contes mais il leur fallait définir clairement ce qu'ils voulaient produire et planifier l'action. J'ai les ai donc questionnés : « Que voulez vous écrire exactement? Comment faut-il s'y prendre ? Que va-t-on faire, et dans quel ordre? » Les élèves n'ont pas eu de difficultés à citer les étapes du projet (que j'ai écrites au fur et à mesure au tableau). Plusieurs idées ont été émises quant aux modalités d'écriture (individuelle, collective, par groupe) et les élèves n'étaient pas d'accord entre eux. Je leur ai donc proposé d'argumenter leurs choix et de voter. Ils ont donc choisi d'écrire par petits groupes.

Il a ensuite fallu les aider à affiner et à organiser les étapes qu'ils avaient identifiées : « Par quoi va-t-on commencer ? Que va-t-on faire avant d'écrire l'histoire ? Que va-t-on faire de notre livre quand on l'aura écrit ?, etc. »



Une fois le plan d'action établi il a fallu planifier dans le temps les différentes étapes. Les élèves n'étaient pas conscients que du fait que nous n'avions réellement qu'une séance par semaine, et que je n'étais pas présente en continu, le projet allait durer longtemps. La création d'un calendrier sur lequel apparaissent les différentes étapes me paraissait donc essentielle pour qu'ils puissent suivre correctement la succession des tâches, et surtout qu'ils prennent le temps d'écrire, de se corriger et de modifier leur texte. Je leur ai donc proposé moi-même une planification (cf. annexe 2-b). Celle-ci est affichée dans la classe et leur permet de garder un rythme de travail correct (ni trop rapide, ni trop lent).

Durant la première période de l'année (septembre-octobre) les élèves ont écouté et lu des contes. Les objectifs étaient multiples. Je voulais faire en sorte qu'ils s'imprègnent de la structure du conte, qu'ils fixent certaines structures linguistiques, qu'ils acquièrent progressivement et inconsciemment le schéma narratif. Au bout de quelques contes lus ils avaient déjà remarqué certains éléments du schéma narratif du conte : il commence souvent par « il était une fois », il a un début et une fin (souvent heureuse). Julie a par exemple été capable de se rendre compte que l'histoire des trois petits cochons qu'elle racontait à la classe n'était pas cohérente car elle avait commencé par raconter la fin de l'histoire. Elle a su verbaliser son erreur et a été capable de se corriger toute seule.

Je voulais également que les élèves puissent enrichir leur imaginaire et leur lexique de mots, d'images, d'atmosphères propres au conte merveilleux. J'avais pu constater lors des évaluations diagnostiques (et par mon expérience les années précédentes) que mes élèves avaient des difficultés à raconter une histoire, qui plus est autour du monde merveilleux. Il me semblait donc important qu'ils écoutent et mémorisent un répertoire de lieux, de personnages, de situations initiales, de situations finales, qu'ils retiennent des tournures de phrases, des expressions. Nous avons d'ailleurs créé un tableau dans lequel nous avons inscrit les éléments principaux des contes étudiés : personnages, lieux, objets,...

Après avoir écouté plusieurs fois un conte, les élèves ont pu raconter l'histoire. Il m'a semblé important qu'ils puissent conter des histoires, en raconter avant d'en écrire. Comme le dit l'auteur de *Former des enfants conteurs*¹¹, le conte est d'abord une production orale avant d'être un écrit. Le travail sur l'oral n'était pas la priorité de ce projet mais il me semblait inconcevable de l'occulter tant sa dimension est importante dans le conte. J'ai donc inscrit dans l'emploi du temps (à raison de trente minutes chaque semaine) un créneau « je conte ».

¹¹ Inspection de l'Education Nationale d'Avesnes-Maubeuge, *Former des enfants conteurs*, powerpoint de la circonscription disponible sur le site : netia59a.ac-lille.fr/ienavmau/.../Former%20des%20enfants%20conteurs

Les élèves qui le souhaitaient pouvaient raconter un conte de leur choix au reste de la classe. Cette activité leur a permis de mieux mémoriser les contes mais pour certains (Julie notamment) ce n'était pas suffisant.

Durant la deuxième période nous avons découvert de nouveaux contes. Nous avons également créé des « boîtes à contes ». Dans des boîtes en carton les élèves ont peint les décors et ont fabriqué des personnages amovibles. Ces « boîtes à contes » leur permettent donc de manipuler les personnages, de raconter l'histoire en les déplaçant dans le paysage de la boîte. Ces activités ont permis à des élèves comme Julie de mieux se souvenir de l'histoire (personnages, trame).

J'ai pu me rendre compte par la suite que les contes qui avaient été lus en lecture offerte, et donc pas approfondis, étaient très mal retenus par les élèves. Ce travail de manipulation, bien que long, est essentiel pour beaucoup.

En fin de période, nous avons invité la classe de toute petite/petite section de l'école maternelle voisine pour leur conter des histoires. Les élèves étaient très fiers de pouvoir raconter des histoires aux petits et j'ai pu constater les progrès effectués dans la maîtrise de la langue orale et dans la mémorisation de contes.

En décembre, nous avons également travaillé sur le schéma narratif (cf. partie 2-C) : découverte et appropriation.

Durant la troisième période, il était prévu que les élèves, par groupes, inventent un conte. Hasard du calendrier, nous devions également passer une journée en compagnie d'un écrivain pour faire un « voyage ». En effet, dans le cadre du Contrat Local d'Education Artistique (CLEA) de l'agglomération de Maubeuge Val de Sambre, j'ai souhaité qu'un écrivain (Layla N.) puisse intervenir dans la classe. Il me semblait très intéressant que les élèves puissent rencontrer un auteur pour échanger sur le travail d'écriture, le questionner, lui présenter leurs productions et lui demander conseil.

Layla m'a proposé un travail d'écriture autour d'un voyage que les élèves pourraient entreprendre. Cette journée spéciale, ainsi que les écrits qui en ont découlé, nous ont conduit à modifier le projet (cf. partie 2-C) : chaque élève allait désormais écrire un conte (dont il serait lui-même le héros) retraçant le voyage vécu. Durant cette troisième période, et suite au « voyage », les élèves ont donc imaginé (et vécu) leur histoire et ont commencé à l'écrire.

La quatrième période est destinée à l'écriture plus approfondie du conte : écriture des différentes étapes, correction et réécriture. (cf. partie 2-C).

Durant les mois de mai et juin, les élèves réaliseront les illustrations des contes. A cette occasion, j'approfondirai avec eux un travail sur l'image et en particulier sur l'illustration d'albums. Les élèves seront amenés à se poser la question des informations que fourniront les illustrations : seront-elles redondantes, complémentaires ? Ils expérimenteront différentes techniques d'illustration (dessin, peinture, découpage-collage, photographie,...) et illustreront leur propre conte.

Il leur faudra aussi saisir leur texte à l'ordinateur, le mettre en forme et l'éditer (sous format papier et sous format informatique grâce au logiciel « didapage »).

Enfin, ils iront présenter et lire leur livre aux autres classes de l'école, à la classe des TPS/PS de l'école maternelle voisine (avec qui nous avons fait une liaison) ainsi qu'aux familles. Tous les enfants de l'école et leurs familles seront également invités à faire le voyage qu'ont fait les élèves en parcourant le chemin et en lisant les histoires écrites qui le jalonnent.

C- Quelques séances détaillées

1- Le schéma narratif

Après que les élèves se sont appropriés divers contes pendant quelques mois je leur ai proposé une activité visant à découvrir le schéma narratif. Ils en avaient assimilé inconsciemment les éléments les plus facilement identifiables, qu'ils nommaient « le début » et « la fin ». Lors de mes observations en début d'année j'avais constaté que lorsque les élèves (notamment Julie) inventaient une histoire il y avait souvent une situation finale, mais beaucoup plus rarement de situation initiale et encore moins d'élément perturbateur. Leur récit ne comportait pas de « problème ».

Par l'activité proposée je voulais donc leur faire prendre conscience de deux choses.

La première : qu'un conte est construit selon un modèle. Je voulais que Julie retienne qu'un conte nécessite trois éléments essentiels : un début, un problème, une fin. Pour Rachid et Yann je souhaitais qu'ils puissent comprendre et maîtriser un élément supplémentaire : l'action (ou suite d'actions) déclenchée par l'élément perturbateur.

La deuxième : qu'ils prennent conscience que tous les contes sont écrits suivant la même trame narrative, et qu'il leur faudrait donc la maîtriser pour pouvoir écrire un conte.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'analyse structurale du conte. Le premier à avoir analysé le conte a été Vladimir Propp. Il a établi une liste de trente et une fonctions qui représentent la base de tout conte. Plus tard, A-J Greimas, à l'aide de ces trente et une fonctions, a créé le schéma actanciel qui se compose de six éléments essentiels : le sujet, l'objet, l'adjuvant, le destinataire, l'opposant et le destinataire.¹²

Selon Jean-Marie Gillig¹³, le schéma narratif établi par Paul Larivaille (après les travaux de Propp et Greimas) est le plus adapté à une utilisation en classe. C'est donc celui que j'ai proposé aux élèves. C'est un schéma quinaire : le conte est découpé en cinq phases (une situation initiale, un élément perturbateur, une/des action(s), une résolution et une situation finale).

La séance s'est déroulée de la façon suivante :

- travail par groupe : replacer les cinq phases d'un conte dans l'ordre
- mise en commun
- découverte du schéma narratif
- transfert du schéma narratif à d'autres contes

Dans un premier temps les élèves ont donc dû replacer cinq étiquettes dans l'ordre pour que le conte soit compréhensible. Il y avait trois groupes : l'un des groupes (dans lequel se trouvait Julie) a travaillé sur le conte des *Trois petits cochons*, un autre sur *La Belle au bois dormant* et le dernier sur *Jack et le haricot magique*. Le groupe de Julie était un groupe de non lecteurs. Ils ont donc eu les images du conte et étaient accompagnés de l'AVS. Les deux autres groupes étaient hétérogènes : il y avait dans chacun d'entre eux au moins un lecteur capable de prendre en charge l'activité de lecture si besoin. J'avais également fait en sorte de mettre dans chaque groupe au moins un élève qui connaissait déjà le conte et qui pourrait donc le raconter à ses camarades avant de débiter la tâche.

Le groupe de Julie n'a eu aucun mal à replacer les images dans l'ordre. Nous avons mené auparavant un travail important de mémorisation du conte (plusieurs lectures de différents albums, la création d'une boîte à conte, le visionnage d'un dessin animé¹⁴).

Les deux autres groupes n'ont eu aucune difficulté à identifier la situation initiale et la situation finale. Il y a eu pour le reste quelques désaccords entre les élèves (notamment dans

¹²Informations tirées d'un article paru sur le site du cndp de Toulouse : *Méthodes analytiques de Propp, Greimas et Brémond*

¹³Jean-Marie Gillig, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, éditions Dunod

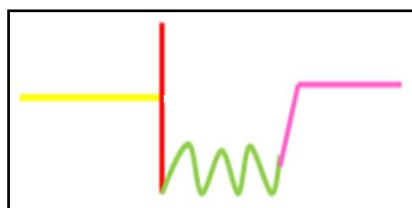
¹⁴*Les trois petits cochons*, court métrage d'animation de Walt Disney, 1933

le groupe de *La Belle au bois dormant*). Je les ai donc incités à relire le conte dans son ensemble pour s'assurer de la bonne cohérence. A la fin de cette étape chaque groupe était parvenu à reconstituer correctement le conte.

Dans un second temps nous avons mis en commun au tableau les affiches comportant les contes (cf. annexe 3). Chaque groupe a lu ou raconté son conte aux autres en montrant les différentes étapes. Tous les travaux ont été validés par l'ensemble des élèves.

J'ai ensuite proposé aux élèves de comparer les contes : « Qu'est-ce qui est pareil dans ces trois contes ? », « Comment sont-ils construits ? ». Mes questions n'ont pas suffi à les aider à analyser la structure du conte. Cette activité était certainement trop complexe, trop abstraite. J'avais anticipé cette possible difficulté en associant un code couleur à chaque phase du conte (jaune pour la situation initiale, rouge pour l'élément perturbateur,...). En mettant les trois affiches côte à côte j'ai donc invité les élèves à observer les couleurs. Plusieurs élèves ont bien remarqué qu'il y avait sur chaque affiche cinq couleurs et que celles-ci étaient communes aux trois affiches mais ils n'étaient pas allés plus loin dans l'analyse. Un élève a remarqué que les couleurs étaient dans le même ordre sur chaque affiche (sauf sur celle des *Trois petits cochons* car il en manquait une). Je leur ai alors demandé de lire les étiquettes jaunes et d'expliquer ce qu'il y avait en commun, et ainsi de suite jusqu'à la situation finale. Certaines phases ont été facilement identifiées (la situation initiale, la situation finale ainsi que les actions). J'ai dû amener moi-même les caractéristiques de l'élément perturbateur et de la résolution. Cette phase de résolution me semblait d'ailleurs compliquée à bien distinguer de la situation finale. J'ai donc choisi de la supprimer lors de l'étape suivante.

Une fois les différentes phases repérées et explicitées, il fallait que les élèves puissent s'en souvenir. Je leur ai donc proposé un dessin représentant le schéma narratif, qui soit suffisamment parlant et que les élèves puissent facilement mémoriser (sans retenir forcément les différents termes). J'ai donc représenté le schéma narratif par le dessin suivant:



J'ai construit ce schéma avec eux, en m'appuyant sur le conte de *La Belle au bois dormant*, en réutilisant le même code couleur que celui de l'activité précédente et en

expliquant bien la symbolique des segments. La situation initiale est « plate » car il ne se passe pas grand-chose, puis, un jour, un évènement vient « briser » la situation tranquille. Le héros doit donc faire différentes choses, actions pour s'en sortir (il peut le faire seul, comme dans *Jack et le haricot magique*, ou être aidé, comme dans *La Belle au bois dormant*). Enfin, il parvient à résoudre le problème et à retrouver une vie stable et heureuse.

Nous avons enfin transféré ce schéma aux contes que nous avons étudiés (*Le Petit Chaperon rouge* et *Cendrillon*) et les élèves ont su assez aisément réaliser l'activité. Par la suite j'ai pu constater qu'ils l'avaient pour la plupart assimilé puisque lorsqu'ils écoutaient un conte, ou qu'ils en inventaient un, ils s'y référaient. Certains ont émis le souhait d'en avoir une copie dans leur porte-vue d'écriture et l'on utilisé par la suite lors des activités d'écriture. Yann et Rachid se sont bien approprié le schéma narratif. Pour Julie la tâche est plus complexe, mais elle semble l'avoir quand même intégré en grande partie puisqu'elle est maintenant capable de proposer un élément déclencheur et une action aux histoires qu'elle invente.

2- Le voyage

Une rencontre antérieure avec Layla m'a permis d'élaborer avec elle le déroulement de la journée en fonction des capacités et des difficultés des uns et des autres. Nous avons adapté son projet aux besoins des élèves. La journée devait donc se dérouler ainsi:

- imprégnation d'images incitant au voyage
- liste des mots évocateurs du mot « voyage » (au niveau réel et au niveau des sonorités du mot)
- imagination de son propre voyage
- le voyage (sur le « sentier de l'octroi » et à travers les champs, derrière l'école)
- écriture du récit de son voyage

J'ai tout de suite adhéré à ce projet pour diverses raisons. Le thème du voyage me plaisait beaucoup car il permettait aux enfants de réaliser que l'on peut voyager sans partir loin, juste avec des images dans la tête. Ensuite il me semblait que ce voyage, ainsi que l'activité qui allait être menée en amont, allait stimuler leurs capacités imaginatives. J'imaginai également que ce travail d'écriture allait être plus aisé étant donné qu'il découlerait du vécu des élèves. Bien qu'imaginaire, ce voyage allait être réel et donc plus

facile à raconter qu'une histoire imaginée de toute pièce. Enfin, il me semblait que produire un écrit et l'exposer allait être très valorisant pour les élèves, et qu'il était très intéressant de proposer une sorte d'exposition en dehors des murs de l'école, visible par toutes les familles de l'école mais aussi par toute personne empruntant ce chemin.

La première étape de la journée avec Layla a consisté en l'imprégnation de paysages incitant au voyage. Nous avons accroché de partout dans la classe des images : paysages réels mais aussi paysages inventés, moyens de transport, fœtus dans le ventre de sa mère, cyclone, œuvres d'artistes comme Magritte, etc. Les élèves ont, dans un premier temps, observé toutes ces images et ont écrit leurs impressions sur un post-it (cf. annexe 4). Chacun a écrit pourquoi l'image lui plaisait. Tous ont prit plaisir à écrire. Certains l'ont fait en totale autonomie, d'autres en dictée à l'adulte. Yann et Rachid ont eu des difficultés à exprimer pourquoi les images leur plaisaient, nous les avons aidés à aller plus loin, à verbaliser leur ressenti. Ensuite nous avons à nouveau parcouru les images en lisant les impressions de chacun.

La deuxième étape de la journée a été l'expression autour du mot « voyage ». Ils n'ont d'abord pas fait de lien avec l'activité précédente. Nous les avons donc questionnés pour les aider à proposer de nouveaux mots : « Où peut-on partir en voyage ? Que peut-on rencontrer ? Comment pouvons-nous partir ? Qu'emporte-t-on ? » (cf. annexe 4).

Après analyse de cette activité je pense que nous aurions d'abord dû leur demander ce qu'était pour eux un voyage. Je ne suis en effet pas certaine qu'à ce moment ils savaient tous ce que c'était que de voyager.

Nous leur avons ensuite demandé de fermer les yeux et d'imaginer un endroit où ils voudraient partir en voyage. Nous ne leur avons pas demandé de nous le dire mais quelques uns l'ont fait. Je pense que certains avaient réussi à envisager un lieu (tiré notamment des images affichées en classe), mais pour d'autres j'ai l'impression que ce travail d'imagination n'a pas été très productif.

Nous sommes ensuite partis en voyage, équipés de boussoles, de cartes, d'un sac à dos, d'un carnet et d'un crayon de dessin. Les élèves devaient imaginer voyager dans le lieu qu'ils avaient choisi et ramasser des objets en les détournant (un bâton pouvait devenir un doigt de troll, une maison : le château d'un prince,...). Au début du « voyage » les enfants avaient du mal à détourner les objets. Nous leur avons donné des idées : « Ce chat, qu'est-ce qu'il pourrait représenter dans ton voyage ? Et le château d'eau, ne pourrait-il pas être... ? »). Petit à petit certains ont réussi à se projeter dans l'imaginaire. Pour ceux qui n'avaient pas réussi à imaginer où ils allaient partir en voyage cette activité a été difficile. J'ai été très

surprise de constater que Yann et Rachid n'avaient pas rencontré trop de difficultés à détourner les objets. Yann a ramassé une pierre magique qui fait des caresses, une marche d'une tour, Rachid a trouvé un morceau du manteau du Chaperon Rouge et a vu la maison d'un ogre, d'autres ont vu la mer dans des flaques d'eau, un trône de roi dans un tronc d'arbre,...

De retour en classe chacun a exposé devant soi ses trésors ramenés. Les enfants devaient ensuite nous raconter où ils étaient partis et ce qu'ils avaient rapporté. Layla a écrit au tableau tous les trésors (cf. annexe 4).

Les trouvailles ont été de différentes sortes. Quelques élèves sont parvenus à se construire réellement un monde imaginaire et tous les trésors ramenés avaient un lien avec le voyage effectué. D'autres ne sont pas parvenus à vraiment « voyager » mais en leur demandant ce qu'ils avaient ramené ils ont su détourner l'objet. C'est le cas de Rachid qui a ramené un morceau du manteau du Chaperon rouge et une pierre qui porte-bonheur. Yann, lui, a voyagé dans un univers qu'il connaît bien, celui de la chasse. Il a rapporté de son voyage des objets qui étaient pour beaucoup violents : une bombe, un pistolet, un verre pour couper. Il fait partie de ceux qui avaient ramené le plus d'objets et il a su trouver une signification, une utilité pour chacun d'eux (tam-tam, pierre invisible, pierre douce qui fait des caresses,...). D'autres, enfin, sont parvenus à « voyager » mais dans un imaginaire qui ne leur était pas propre. L'une est partie au pays des « Winx » (un dessin animé) et tout ce qu'elle avait ramené était tiré du dessin (nom des personnages, objets). Un autre est parti dans l'espace et a rencontré des super héros (Superman, Batman, Spiderman). Nous les avons donc écoutés et avons noté leurs trouvailles mais par la suite nous les avons incités à essayer de créer leur propre « voyage », leur propre univers, et de modifier quelques éléments.

Est ensuite venue la phase d'écriture. J'ai été stupéfaite de voir avec quelle facilité ils se sont mis à écrire. Je leur avais bien précisé qu'ils ne devaient pas s'inquiéter des erreurs d'orthographe, que l'important était qu'ils écrivent tout ce qu'ils pouvaient écrire. Certains ont beaucoup écrit, d'autres moins, comme Rachid.

Production de Rachid	Production de Yann
j'ai vu les noi et osides poule et osi un chat. j'ai entendu des oiseau j'ai rencontré	Je suis dent un pays de chasseur et Je suis dent un pays de pierre Je tu les pizon pout les mangé gé détpirre an feut un visible et an brique Je verfééré un barbekpoure et une pirredouse fin.

Rachid a raconté son voyage « réel », il n'a pas su, seul, construire un récit imaginaire reprenant les objets qu'il avait rencontrés. Suite à cette production je me suis dit qu'il faudrait reprendre avec lui le chemin parcouru et l'aider à construire le voyage. Il a su imaginer des choses intéressantes (le manteau du chaperon rouge, une maison à un croisement des chemins est devenue celle d'un ogre) mais a besoin d'aide pour les assembler et construire un récit. Cependant, la qualité de sa production s'est améliorée. Il écrit davantage seul et progresse en orthographe

Yann a également fortement progressé par rapport à l'écrit. Lui qui, en début d'année, était bloqué face à une situation d'écriture, qui n'arrivait pas à écrire seul un mot régulier, a été capable d'écrire en totale autonomie cinq phrases. Il était important pour lui que la tâche d'écriture soit réellement motivante. De plus, nous étions sortis du contexte scolaire et je pense que cela a beaucoup facilité sa production. Comme Rachid, il a été capable de détourner des objets mais a rencontré des difficultés à construire quelque chose à partir de cela. Son récit de voyage n'est pas encore bien cohérent. Il lui faudrait donc travailler sur la cohérence du récit. Dessiner son voyage avant de l'écrire aurait probablement pu l'aider à produire un récit cohérent.

Julie a raconté son voyage à l'auxiliaire de vie scolaire. Elle a puisé quelques idées dans l'une des images affichées en classe et sur laquelle on voyait un plongeur entouré de poissons. Elle a fait preuve de beaucoup d'imagination. A quelques reprises, l'AVS lui a proposé des idées d'autres élèves tirées du voyage (la pierre qui fait des caresses de Yann, la pierre porte-bonheur, des cailloux magiques,...) mais Julie a globalement construit son récit seule. Elle a fait intervenir le requin (élément déclencheur) et des actions. Elle a encore besoin de chercher son imagination dans ce qu'elle connaît (le prénom du requin, les chamallows, le jeu du loup, ...).

Cette activité n'a pas été une réelle situation de dictée à l'adulte mais Julie a bien compris que l'AVS écrivait l'histoire qu'elle était en train de lui raconter et qu'il fallait donc s'arrêter de temps en temps pour la laisser écrire.

Production de Julie
Je suis partie dans un aquarium. Je suis devenue un tout petit poisson. J'ai rencontré des poissons roses (des filles) et des poissons rouges (des garçons). Ils m'ont demandé d'être leur amie pour jouer. Tout à coup un requin est arrivé avec des dents en chamallow. On a eu peur. Je suis partie me cacher derrière les rochers. Mes amis m'ont appelée pour me sauver avec eux. On est allé chercher des cailloux et des amis poissons verts qui ont des forces pour éloigner le

requin. Nous lui avons jeté les cailloux. Les cailloux étaient magiques, une fois qu'ils vous touchent vous devenez gentil. Et là le requin devient tout rose et il m'a touché, a joué au loup avec moi. Il m'a dit qu'il s'appelait Guillaume et c'est devenu mon ami.

3- La production d'écrit

Avant la rencontre avec Layla, j'avais prévu que les élèves commencent à réfléchir à leur conte, par groupes. Pour les aider dans l'imagination de leur récit je leur avais proposé diverses images (lieux, personnages, objets, animaux). Ils pouvaient en choisir chacun une ou deux à intégrer dans l'histoire.

L'un des groupes a su s'entendre sur une histoire et l'un des élèves a pris en charge l'écriture. A la fin de la séance ce groupe avait produit un court conte respectant le schéma narratif. Ce que j'aurais voulu travailler avec eux par la suite était la description des lieux et personnages (par l'ajout d'adjectifs, de phrases) et la cohérence verbale (le texte débutait au passé puis se prolongeait au présent).

Tous les autres groupes n'ont pas su inventer d'histoires pour plusieurs raisons. Pour certains, ce qui posait problème était le travail de groupe et l'écoute de l'autre ainsi que les concessions que nécessite ce type d'activité. Pour d'autres, la difficulté était de créer du lien entre les images. Ils arrivaient assez aisément à imaginer la situation initiale (lieux et personnages) mais étaient en difficulté pour trouver l'élément déclencheur et les péripéties. Enfin, la troisième difficulté était que les élèves voulaient absolument commencer à écrire avant même d'avoir imaginé l'histoire dans son intégralité. Ils se sont donc bloqués à cause du passage à l'écrit, encore difficile.

Le projet a été amené à changer suite à cette journée avec Layla mais si nous l'avions continué tel qu'il avait été imaginé au départ j'aurais dû proposer des adaptations supplémentaires. Il me semble que j'ai voulu aller trop vite. Nous avons respecté une phase importante d'imprégnation, suivie d'une phase d'analyse mais il manquait des étapes à la phase de production avant de les laisser produire en autonomie.

J'aurais d'abord pu leur proposer d'inventer une histoire collectivement, à partir d'images ou bien en réutilisant le tableau d'analyse des contes pour prendre des éléments des différents contes étudiés et en créer ainsi un nouveau. J'aurais aussi pu leur proposer d'imaginer

l'élément perturbateur d'une situation initiale, d'imaginer une situation initiale en ne connaissant que la fin d'une histoire, de compléter une histoire à trou.

Est ensuite venue l'activité d'écriture du récit de voyage avec Layla. Les élèves se sont tous fortement impliqués dans cette activité. Certains ont demandé de l'aide pour écrire quelques mots ou ont utilisé de manière autonome les outils à leur disposition mais tous ont produit un texte en s'investissant au maximum. A l'issue de la journée, ils n'avaient évidemment pas terminé d'écrire leur texte. Il était prévu qu'ils le travaillent à nouveau dans la semaine. Ils allaient devoir mener à bien deux projets d'écriture, ce qui était bien trop compliqué. J'ai opté pour une légère modification des deux projets qui leur permettrait de produire un écrit abouti. Nous n'aurions pas eu le temps de nous consacrer pleinement à ces deux projets et ils auraient tous les deux été bâclés. Face à l'implication des élèves dans ce projet d'écriture de leur récit de voyage, je voulais qu'ils puissent continuer à s'y investir. Je leur ai donc proposé que nous modifiions nos deux projets pour aboutir à celui-ci : chacun écrit un conte dans lequel il est le héros et réutilise les lieux, personnages et objets rencontrés lors de son voyage.

Comme notre projet initial était d'écrire un conte, je voulais que les élèves puissent réutiliser la structure du conte qu'ils avaient appris à manipuler oralement. Pour synthétiser leur histoire, je leur ai donc fourni un tableau (cf. annexe 5) dans lequel ils pouvaient écrire et/ou dessiner : le lieu de l'action, les personnages rencontrés, le problème (la perturbation), la solution trouvée ou l'aide reçue, les amis, les ennemis, la fin de l'histoire. Julie a donc pu dessiner et dicter ce qui était difficile à dessiner. Rachid a eu recours à mon aide pour compléter ce tableau. Il a repris des éléments de son voyage (la maison de l'ogre, le petit Chaperon rouge, la pierre porte-bonheur) et a eu besoin de mes questions pour imaginer le problème. Prendre en charge la rédaction de la solution (qu'il a trouvée tout seul) était coûteux, il me l'a donc dictée. Yann a travaillé avec l'AVS pour remplir ce tableau. Il avait tendance à rester dans le réel et la violence. L'AVS, pensant bien faire, l'a donc beaucoup questionné pour l'aider à imaginer des éléments merveilleux et proposer des situations moins violentes. Elle a également prit en charge l'écriture. En retravaillant ultérieurement avec Yann sur son conte je me suis aperçue qu'il n'avait pas mémorisé l'histoire inscrite dans ce tableau et qu'il avait repris les éléments de son premier texte (le pays des chasseurs qui tuent des pigeons). J'ai donc abandonné ce tableau et je lui ai proposé de repartir sur son idée première. Il me semble qu'il ne faudrait pas l'inhiber car l'écriture est un moyen d'extérioriser des

émotions. Je veillerai cependant à l'aider à aller vers des alternatives moins violentes en lui rappelant que son texte sera lu aux petits et qu'il ne faudrait donc pas trop les apeurer.

Pour écrire ensuite leurs textes j'ai mis à leur disposition plusieurs aides.

Pour l'aide au niveau de l'orthographe, je leur ai proposé un lexique de mots qu'ils ont à leur disposition dans leur porte-vue. Ce lexique, tiré d'une méthode de lecture de CP, est composé d'images. Cela convenait donc bien aux plus petits lecteurs. Pour les élèves dont la conscience phonologique est assez développée j'ai proposé une sorte de dictionnaire phonétique (Eureka¹⁵). Tous les élèves ont également un répertoire dans lequel ils écrivent régulièrement les mots qu'ils rencontrent et qu'ils ne savent pas orthographier. Ils peuvent donc s'en servir à tout moment.

Parce qu'écrire ne concerne pas uniquement l'orthographe et que certains élèves ont des difficultés à imaginer une histoire, à fournir des détails, j'ai eu recours à l'expression corporelle. Les auteurs de l'ouvrage *Partenariat écrivain/enseignant au cycle 3*¹⁶ recommandent les situations théâtrales lorsque les élèves sont bloqués. Ils expliquent que « *la scène prend vie dans le corps et dans la mémoire de l'enfant* ». Je leur ai donc proposé de jouer la scène. Pour les aider à fournir davantage de détails sur les lieux et personnages, je leur ai également proposé de dessiner.

Une fois l'histoire écrite ou dessinée dans sa globalité, je leur ai proposé d'écrire leur histoire étape par étape, en commençant par la situation initiale (cf. annexe 5).

Julie a produit son texte en dictée à l'adulte. Elle s'est aidée des dessins qu'elle avait faits et m'a demandé de lui lire les notes prises par l'AVS lors de l'invention de l'histoire. Elle a donc encore besoin de soutien pour sa mémoire. Elle ne dicte pas encore correctement. Elle n'a pas encore intégré que l'écrit ne transcrit pas directement l'oral, qu'il faut changer sa façon de formuler l'histoire. Elle a quand même ralenti son débit de parole pour que l'adulte puisse écrire mais il faut encore lui rappeler de s'arrêter, de marquer des pauses. Il faut souvent l'aider à reformuler ses énoncés.

Rachid a eu besoin d'être lancé dans l'activité par un questionnement : « De qui vas-tu raconter l'histoire ? Pourquoi pars-tu en voyage ? Que vas-tu faire là-bas ?, etc. » Une fois que son histoire a été plus claire, il a pu l'écrire seul, en utilisant *Eurêka*. Il commet encore des confusions de sons et ne segmente pas toujours bien les mots mais il a progressé. Ses écrits

¹⁵ Jacques Demeyère, *Eurêka, Mon dictionnaire orthographique pour écrire tout seul*, Edition de boeck

¹⁶ J Delval, B Huvier et J Rioult, *Partenariat écrivain/enseignant au cycle 3*, Nathan pédagogie, collection Les pratiques de l'éducation

sont davantage compréhensibles (meilleure segmentation, meilleur encodage), il peut écrire des textes plus longs et il commence à assimiler quelques règles d'orthographe (majuscule et ponctuation).

Je me suis installée à côté de Yann pendant qu'il écrivait. Je lui demandais de me dire ce qu'il allait écrire avant de le faire. J'ai ainsi pu encadrer sa réflexion, lui rappeler ses idées premières pour qu'il n'invente pas à nouveau quelque chose. Je lui ai demandé quel jour il était parti, comment il était allé dans le pays des chasseurs, comment était l'hélicoptère,... Il a prit en charge l'écriture tout seul, en s'aidant d'Eurêka pour quelques mots.

Par la suite nous construirons une grille d'aide et d'auto-évaluation qui reprendra les différents critères indispensables à l'écriture d'un conte et ce qu'il faudra suivre pour produire un texte bien abouti.

D- Evolution et acquis

Le projet d'écriture est loin d'être terminé et je ne pourrai réellement dresser de bilan qu'une fois celui-ci achevé et lorsque je pourrai constater que les élèves sont capables de réinvestir leurs apprentissages dans d'autres situations. J'ai cependant pu déjà remarquer qu'il répondait en partie aux besoins éducatifs particuliers des élèves de la classe. Ils se sont fortement impliqués dans cette activité d'écriture et sont moins inhibés, « bloqués » face à l'écrit. Leurs productions sont meilleures : ils produisent davantage et l'orthographe a progressé.

Leur capacité imaginative s'est améliorée mais certains (comme Rachid) ont encore besoin d'être aidés. Je pense que le cadre initial d'écriture que nous avons imaginé au départ était trop vaste et pas assez cadrant, sécurisant. Le « voyage » nous a permis de le réduire mais pour certains il est encore un peu large.

Leur connaissance des contes merveilleux s'est enrichie mais il me faudra leur proposer jusqu'à la fin de l'année des activités leur permettant de les mémoriser à long terme.

Par le passé, j'avais déjà expérimenté l'écriture (individuelle ou en petits groupes) mais ce n'était pas un réel projet. J'ai donc réalisé, une fois le projet démarré, que ce serait un projet lourd à mener, particulièrement lors d'une année de formation qui m'a conduite à m'absenter régulièrement. Je pense donc que si nous n'avions pas vécu ce « voyage » j'aurais

dû proposer à mes élèves un cadre plus contraignant, comme l'écriture d'un conte détourné. Dans ce cas là, les élèves auraient eu une trame et des personnages fixes.

Ce projet a été bénéfique pour ma pratique. Grâce à la pédagogie de projet, j'ai dû apprendre à laisser le plus possible mes élèves être acteurs de leur apprentissage. J'avais souvent la crainte qu'ils échouent, qu'ils se trompent et j'avais donc tendance à les aider en anticipant leurs erreurs. Par ce projet j'ai appris à les laisser se tromper, à faire des choix. Je leur ai également davantage donné la parole, j'ai essayé de favoriser les échanges entre eux. Ce projet d'écriture m'a également permis de créer des outils d'observation et d'analyse, à avoir un regard plus critique sur leurs capacités et leurs besoins. J'ai également mis au point des outils d'aide à l'écriture et à l'autocorrection que je n'utilisais pas suffisamment par le passé. Je tâcherai par la suite de les rendre plus autonomes face aux apprentissages : réalisation de grilles de relecture, d'autocorrection, d'outils d'aide.

Conclusion

Je tenterai enfin de répondre à la problématique posée : **Comment un projet d'écriture d'un recueil de contes peut-il permettre à des élèves scolarisés en CLIS 1 d'améliorer leurs productions écrites ?**

J'avais émis les hypothèses que la production de conte permettrait d'améliorer les productions écrites de mes élèves et que ceux-ci mobiliseraient plus efficacement leurs stratégies de scripteurs. Le projet n'est pas terminé mais je peux déjà dire que Rachid et Yann ont amélioré leurs productions, tant au niveau de la qualité orthographique qu'au niveau de la cohérence textuelle. Julie ne produit pas encore du langage écrit de manière totalement autonome mais elle est en bonne voie. Elle manifeste depuis le début du projet une envie d'apprendre à lire et un intérêt pour l'écrit qu'elle n'avait pas en début d'année. J'émettais également l'hypothèse que ce projet les aiderait à améliorer leurs productions orales. Celles-ci ont gagné en cohérence, en précision et les élèves semblent avoir intégré le schéma narratif. Une autre hypothèse est également validée puisque ce travail leur a permis de mémoriser davantage de contes et d'émettre des liens, de les comparer. Enfin, il me semble qu'ils sont parvenus à enrichir leur imaginaire puisqu'ils sont capables d'inventer des histoires bien plus sophistiquées et riches qu'en début d'année.

Le bilan dressé à l'issue de ces six mois d'expérimentation est encourageant puisque les élèves sont tous parvenus à améliorer leurs productions écrites. Il me faudra encore créer avec eux différents outils pour qu'ils puissent continuer à progresser dans l'activité: lexique, grille de relecture, grille d'autocorrection,...

Lors de cette expérimentation je n'ai pas pu répondre à tous leurs besoins. D'autres seront donc à identifier par la suite, et de nouvelles pistes de travail seront à envisager. L'une d'elles serait de travailler la mise en voix de leurs textes pour leur permettre de dépasser certains obstacles liés à la lecture.

L'écriture de ce mémoire m'a permis d'évoluer dans ma pratique d'enseignante. J'observe mes élèves avec une attention différente, ce qui me permet d'analyser plus finement leurs besoins. J'ai aussi appris à m'appuyer sur des ouvrages théoriques pour adapter au mieux les activités que je leur propose, à mettre en place davantage d'outils, à mieux réfléchir ma pratique de classe, etc. Je continuerai par la suite à me former dans les domaines pour lesquels un éclairage théorique me permettra d'enrichir et de diversifier ma pratique de classe.

Bibliographie

Ouvrages lus

- Bettelheim B, *Psychanalyse des contes de fées*, pocket édition, 1999
- Delval J, Huvier B et Rioult J, *Partenariat écrivain/enseignant au cycle 3*, Nathan pédagogie, collection Les pratiques de l'éducation, 1997
- Garcia-Debanc C, Plane L, Roger C, *Objectif écrire 2000*, CRDP de la Lozère, 2000
- Gillig J-M, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, éditions Dunod, 2005
- Groupe EVA, préface d'Hélène Romian, *Evaluer les écrits à l'école primaire, Des fiches pour faire la classe, Cycles II et III*, collection Pédagogies pour demain, édition Hachette Education, 1991

Ouvrages consultés

- Adad D, Richard-Principalli P, *Lire pour écrire – Ecrire pour grandir, Mener des projets d'écriture avec des enfants de 3 à 11 ans*, Pédagogie Formation, L'essentiel, Edition Chronique sociale, 2007
- Chartier M-A, Clesse C, Hébrard J, *Lire écrire 2 – produire des textes*, Cycle des apprentissages fondamentaux, collection Hatier pédagogie, Hatier, 1998
- Picot F (sous la direction de), *S'engager dans l'écrit – cycle 2*, collection Outils pour les cycles, Edition SCEREN-CRDP Champagne-Ardenne, 2003
- Popet A, Roques E, *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*, collection pédagogie pratique, Retz, 2000
- Sanchis S, *Créer, écrire et illustrer un conte*, Un projet pour apprendre, Retz, 2006

Textes et documents officiels du Ministère de l'Education Nationale

- *Littérature (2)*, cycle 3, CNDP, 2002, collection « Documents d'application des programmes », 2004
- Loi n°2005-380 du 23 avril 2005
- Socle commun de connaissances et de compétences – BO n°29 du 11 juillet 2006
- Hors-série n°3 du 19 juin 2008
- Circulaire n°2009-087 du 17-7-2009

Sites internet

- Inspection de l'Education Nationale d'Avesnes-Maubeuge, *Former des enfants conteurs*, powerpoint de la circonscription disponible sur le site : netia59a.ac-lille.fr/ienavmau/.../Former%20des%20enfants%20conteurs
- *Méthodes analytiques de Propp, Greimas et Brémond* sur le site : <http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm>
- Perrenoud P., *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999

Annexes

Annexe 1 : Evaluations diagnostiques

Trois évaluations initiales pour trois élèves.

Annexe 2 : Le projet et sa programmation sur l'année

Organigramme du projet et programmation des différentes étapes.

Annexe 3 : Le schéma narratif

Documents utilisés pendant la séance et outil construit avec les élèves.

Annexe 4 : Le voyage

Différentes photographies de trois activités réalisées.

Annexe 5 : La production écrite

Outil d'aide à l'écriture et production écrite de chacun des trois élèves.

Annexe 1 : Evaluations diagnostiques

1- Connaissance des contes merveilleux

- connaissance des contes (l'élève se souvient-il l'avoir déjà entendu ou lu?)
- capacité à en restituer les éléments essentiels

Nom du conte	Julie		Rachid		Yann	
	je connais	je raconte	je connais	je raconte	je connais	je raconte
Le petit Chaperon rouge	oui	non	oui	oui	oui	oui
Cendrillon	non	non	non	non	oui	non
Hansel et Gretel	non	non	non	non	non	non
La princesse au petit pois	non	non	non	non	non	non
La Belle au bois dormant	non	non	non	non	non	non
Blanche Neige	oui	non	non	non	oui	oui
Barbe bleue	non	non	non	non	non	non
Boucle d'or et les trois ours	non	non	non	non	non	non
Jack et le haricot magique	non	non	non	non	non	non
Le chat botté	non	non	non	non	non	non
Les trois petits cochons	oui	non	oui	oui	oui	oui
Le vilain petit canard	non	non	non	non	non	non

2- Langage oral

- capacité à raconter une histoire à un tiers ignorant de l'histoire

Julie	
Histoire racontée	Le bonhomme de pain d'épices
Aides	(Histoire écoutée la veille en plusieurs étapes avec émissions d'hypothèses, anticipations). - couverture de l'album - questions de l'enseignante
Récit de l'élève	« Le vache i court près la grand-mère et..... » <i>Qu'est-ce qu'il se passe au début de l'histoire ?</i> « Et ben, ben i, la grand-mère il court, le vache il court et tout le monde qui court et après, après c'est le loup qui court et..... et pain d'épice il va dans son dos et après le dos il monte encore au dos, encore, encore, et après jus à son nez i.... il arrive et il le croque, il mange. »
Le schéma narratif est respecté (il y a au moins une situation initiale, un élément perturbateur et une situation finale).	Non : pas de situation initiale, pas d'élément perturbateur. La situation finale n'est pas claire.
L'élève exprime les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales.	Non : aucune circonstance spatiale ni temporelle. Utilisation de la préposition « après » pour marquer la postériorité dans le temps.
Le récit est compréhensible par un tiers ignorant du récit. Il est cohérent.	Non : le manque de situation initiale et d'élément perturbateur nuisent à la compréhension. La mauvaise utilisation des déterminants nuit également à la bonne compréhension.
L'élève prononce les sons et les mots avec exactitude.	Non
L'élève respecte l'organisation de la phrase.	Les phrases ne sont pas segmentées mais l'ordre sujet-verbe est respecté.
L'élève utilise de manière adéquate les temps verbaux.	N'utilise que le présent.

Rachid	
Histoire racontée	Le petit Chaperon rouge
Récit de l'élève	« Une fois c'était un chaperon rouge qui partait voir sa grand-mère. Il voya un loup.....avec une baffe immense et des grandes dents....arrachantes....et courra voir sa grand-mère. Vous avez des grandes dents grand-mère et des grands yeux. Oui, c'est pour bien voir.....et ça sert à quoi les grandes dents ? C'est pour manger. Manger quoi ? des enfants..... » <i>L'histoire se termine comme ça ?</i> « Oui »
Le schéma narratif est respecté (il y a au moins une situation initiale, un élément perturbateur et une	Pas complètement : - situation initiale incomplète - présence d'un élément perturbateur - péripéties incomplètes

situation finale).	- pas de situation finale
L'élève exprime les relations de causalité , les circonstances temporelles et spatiales .	Absence de circonstances spatiales et temporelles.
Le récit est compréhensible par un tiers ignorant du récit. Il est cohérent.	Difficilement. Au moment du dialogue on ne sait pas qui parle.
L'élève prononce les sons et les mots avec exactitude .	Oui mais problème de vocabulaire : que veut-il dire par « baffe » ? bouche, gueule, bave ? ; « dents arrachantes ».
Organisation de la phrase .	Rachid utilise des phrases simples. L'organisation sujet-verbe est respectée. Toutes les phrases ne sont pas segmentées.
L'élève utilise de manière adéquate les temps verbaux .	Rachid a conscience que le temps utilisé majoritairement dans les contes est le passé. Il en a une maîtrise imparfaite (« il voya », « courra »).

Yann	
Histoire racontée	Le bonhomme de pain d'épices
Récit de l'élève	« En fait la grand-mère, ben le grand-père il va à la pêche et ..euh.... la grand-mère i aime bien faire les gâteaux ahors i fait un pain d'épices.... Il l'a mis dans le four et..... et quand il l'a ouvert le pain d'épices i s'est sauvé par la fenêtre. Et euh..... i court après lui et euh.... i tire sur la queue du chat et ..euh... et aussi il lancé un caillou sur cheval et le renard et ..euh.... il a... il dit grimpe, grimpe sur le dos encore plus et euh.... il jette et après il'mange. »
Le schéma narratif est respecté (il y a au moins une situation initiale, un élément perturbateur et une situation finale).	Bien que mal exprimée, la situation initiale est présente. L'élément perturbateur et quelques péripéties sont présents. Situation finale présente.
L'élève exprime les relations de causalité , les circonstances temporelles et spatiales .	Relations de causalité présentes au début du récit. Circonstances spatiales et temporelles peu développées.
Le récit est compréhensible par un tiers ignorant du récit. Il est cohérent.	Difficilement à cause des difficultés d'articulation et l'utilisation des pronoms. On ne sait pas qui parle.
L'élève prononce les sons et les mots avec exactitude .	Difficultés articulatoires.
L'élève respecte l'organisation de la phrase .	L'organisation de la phrase est respectée mais Yann utilise très mal les pronoms. Le pronom <i>il</i> désigne tous les personnages.
L'élève utilise de manière adéquate les temps verbaux .	Yann utilise le présent et le passé-composé. Au début du récit les temps sont correctement utilisés, puis Yann n'utilise plus que le présent.

3- Langage écrit

Inventer une histoire à partir d'images (dictée à l'adulte)

Julie

Images :



Texte produit :

Une maison avec un petit garçon qui descend la rue. Le dragon il est à la maison et il va voir les petits enfants et après il les mange. Il y a un docteur. Il vient ouvrir le ventre du dragon. Et après il va à l'hôpital. Et après la reine et le petit garçon ils rentrent à la maison de bois. Et après le dragon il sort de l'hôpital et tous les trois ils rentrent dans la maison et le dragon part et il revient demain parce qu'il fait trop noir, c'est la nuit.

Tu viens de me raconter l'histoire que tu as inventée, maintenant tu vas me dicter l'histoire pour qu'on puisse après la lire aux copains.

La maison

J'écris « la maison » ?

Une maison ... avec un petit garçon, ... en bas y a un petit garçon, ... il est en bas.

Alors, on va corriger.

Non, ça tu le laisses.

« Une maison avec un petit garçon »

Qui descend ... la rue

Le dragon il est à la maison. Ils partent.

Qui part ?

Le loup, euh, le dragon...

Alors : « le dragon il est à la maison »

Et il était... et il va voir les petits enfants ... d'abord la fée.

et après il mange... les deux en même temps

J'écris : « Le dragon est à la maison et il va voir les petits enfants et après il les mange. ». Ca te convient ?

Et après il perce son ventre...

Qui perce le ventre de qui ?

Le docteur

Alors, qu'est-ce que j'écris ?

y a un docteur il sauve la fille ...

Attends, tu vas trop vite : « Il y a un docteur »

il vient ouvrir le ventre de dragon

J'écris : « Il y a un docteur. Il vient ouvrir le ventre du dragon. »

Et après il va à l'hôpital le docteur il ramène à l'hôpital

Il ramène qui ? Attends, je relis. Tu vas trop vite pour que je puisse tout écrire : « il y a un docteur, il vient ouvrir le ventre du dragon » et après ?

Il va à l'hôpital et après la reine et le petit garçon ils rentrent à la maison... de bois.

C'est la fin de l'histoire ?

Non, en fait, le dragon il est sorti de l'hôpital il vient il vient, il voit les petits enfants, il dit bonjour et là il les mange plus, il dit que suis leur copain, il dit je suis désolée pour vous manger. Ils rentrent tous les trois dans la maison.

Tu as été trop vite. On relit depuis le début et tu me diras ce qu'on rajoute.

« Une maison avec un petit garçon qui descend la rue. Le dragon il est à la maison et il va voir les petits enfants et après il les mange. Il y a un docteur. Il vient ouvrir le ventre du dragon. Et après il va à l'hôpital. Et après la reine et le petit garçon ils rentrent à la maison de bois. »

Et après il sort de l'hôpital.

qui sort ?

Le dragon

Alors je vais écrire : « et après, le dragon »

Il sort de l'hôpital et... la maison...

Et la maison ?


Non, en fait tous les trois ils rentrent dans la maison.

Je relis : « et après le dragon sort de l'hôpital, et tous les trois ils rentrent »

<p>Dans la maison...et puis après il repart. Tu ne m'avais pas dit ça tout à l'heure. Oui mais je l'ai oublié. Alors j'écris : « tous les trois ils rentrent dans la maison et le dragon il part » et il revient demain parce qu'il fait trop noir, c'est la nuit. J'écris et je relis tout ce que tu as dicté.</p>	
<p>L'élève est capable de transformer l'histoire orale en une histoire qui puisse être écrite.</p>	<p>Julie a eu besoin de beaucoup d'aide pour produire cet écrit. Les phrases ne sont pas bien structurées, le récit manque de cohérence. Elle n'a pas encore saisi la différence entre l'oral et l'écrit.</p>
<p>L'élève adapte son débit pour que l'adulte ait le temps d'écrire.</p>	<p>Difficilement. Elle a besoin d'un rappel régulier. Si elle dicte elle perd le fil de ses idées et ne sait plus comment continuer.</p>
<p>Après relecture du texte produit, l'élève se corrige.</p>	<p>Oui, la plupart du temps (surtout lors des incohérences).</p>
<p>Les phrases : Ecriture de phrases Critères d'évaluation : - phrases sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, incohérences) - lexique adéquat ? - syntaxe de la phrase - morphologie verbale</p>	<p>Les phrases ne sont pas toutes acceptables (il manque des mots, la syntaxe n'est pas correcte). Le lexique est adéquat</p>
<p>Le texte dans son ensemble : Critères d'évaluation : - vocabulaire dans son ensemble - type de texte adapté ? - système des temps pertinents, homogène ? - valeur des temps maîtrisée ?</p>	<p>Julie a su produire un texte plus ou moins cohérent. Elle a eu besoin d'aide pour produire un conte qui respecte le schéma narratif (son histoire de départ ne comportait pas d'élément perturbateur). Elle a su puiser dans les histoires qu'elle connaît pour s'aider.</p>

Inventer une histoire à partir d'images	
<p>Rachid</p> <p>Texte produit : « le magicien transforme loup trésor »</p>	
<p>Images :</p> 	<p>Aides : - images avec le mot écrit - demander à l'élève d'oraliser ce qu'il va écrire (pour pouvoir l'aider à se corriger) ainsi que lui proposer de se relire</p>
<p>1- Ecriture de mots Critères d'évaluation : - écriture phonétique ou non - orthographe grammaticale - segmentation correcte des mots dans la phrase</p>	<p>- Rachid a mal recopié les mots « magicien » et « trésor » - Seul il avait des difficultés à écrire de manière autonome les mots « loup », « magicien ».</p>

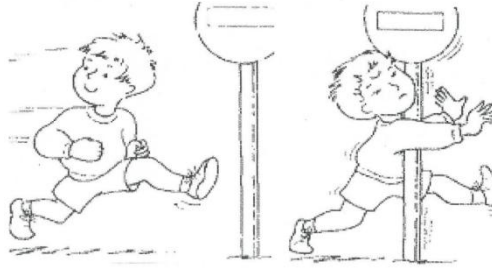
<p>2- Ecriture de phrases Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - phrases sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, incohérences) - lexique adéquat ? - syntaxe de la phrase - morphologie verbale - aspects matériels : ponctuation, majuscules 	<ul style="list-style-type: none"> - Phrase non acceptable : il manque des mots (article, préposition) - absence de majuscule et de ponctuation
<p>3- Le texte dans son ensemble Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire dans son ensemble - type de texte adapté ? - système des temps pertinents, homogène ? - valeur des temps maîtrisée ? - organisation de la page satisfaisante ? 	<p>Rachid n'a pas su produire de texte.</p>

Inventer une histoire à partir d'images	
Yann	
<p><u>Texte produit :</u> « magien transforme loup transforme »</p>	
<p>Images :</p> 	<p>Aides :</p> <ul style="list-style-type: none"> - images avec le mot écrit en dessous - demander à l'élève de se relire
<p>1- Ecriture de mots Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écriture phonétique ou non - orthographe grammaticale - segmentation correcte des mots dans la phrase 	<ul style="list-style-type: none"> - Yann a mal recopié le mot « magicien »
<p>2- Ecriture de phrases Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - phrases sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, incohérences) - lexique adéquat ? - syntaxe de la phrase - morphologie verbale - aspects matériels : ponctuation, majuscules 	<ul style="list-style-type: none"> - phrase non acceptable, non cohérente : il manque des mots, utilisation deux fois d'un même mot - absence de majuscule et de ponctuation
<p>3- Le texte dans son ensemble Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire dans son ensemble - type de texte adapté ? - système des temps pertinents, homogène ? - valeur des temps maîtrisée ? - organisation de la page satisfaisante ? 	<p>Yann n'a pas su produire de texte.</p>

Inventer la suite d'une histoire

Consigne :

Imagine la suite de l'histoire et écris-la.



Aide: les élèves disposaient chacun de cette aide au verso de leur feuille, ou bien à côté, selon les difficultés :

Une phrase commence par une majuscule et se termine par un point .



garçon



panneau



se cogner



courir

Inventer la suite d'une histoire

Rachid

le petit garçon se cogne sur le
panneau et il pleure
(et il a mal)
AVS-co

1- Ecriture de mots

Critères d'évaluation :

- écriture phonétique ou non
- orthographe grammaticale
- segmentation correcte des mots dans la phrase

- écriture phonétiquement incorrecte pour certains mots (petit, cogne, sur).

- mauvaise segmentation des mots (petit, il)
- quelques mots (syllabes) correctement orthographiés (le, se)

2- Ecriture de phrases

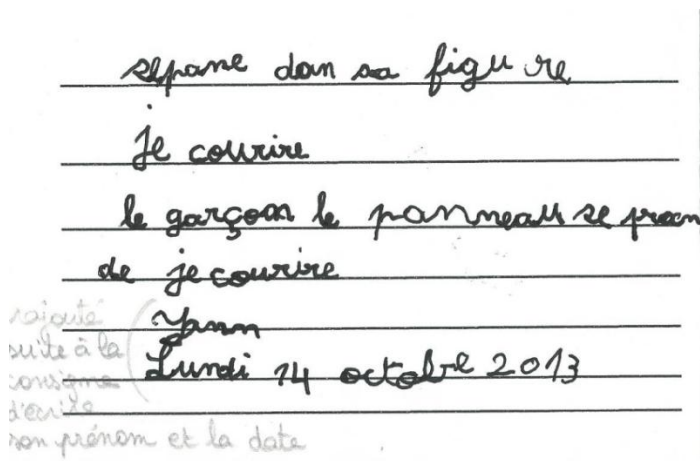
Critères d'évaluation :

- phrases sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, incohérences)
- lexique adéquat ?

- phrase sémantiquement acceptable

- pronom de reprise (« il » pour « le petit garçon »)
- conjugaison des verbes correcte
- absence de majuscule, mais ponctuation existante

<ul style="list-style-type: none"> - syntaxe de la phrase - morphologie verbale - aspects matériels : ponctuation, majuscules 	
<p>3- Le texte dans son ensemble Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire dans son ensemble - type de texte adapté ? - système des temps pertinents, homogène ? - valeur des temps maîtrisée ? - organisation de la page satisfaisante ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Rachid répond à la consigne : il écrit la suite de l'histoire et s'aide en décrivant d'abord les images. - maîtrise du présent, système homogène

Inventer la suite d'une histoire	
Yann	
	
<p>1- Ecriture de mots Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écriture phonétique ou non - orthographe grammaticale - segmentation correcte des mots dans la phrase 	<ul style="list-style-type: none"> - Yann écrit sans aide quelques mots - quelques mots sont phonétiquement corrects - d'autres mots ne sont pas phonétiquement corrects (orthographe lexicale non maîtrisée) - erreur dans la segmentation des mots
<p>2- Ecriture de phrases Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - phrases sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, incohérences) - lexique adéquat ? - syntaxe de la phrase - morphologie verbale - aspects matériels : ponctuation, majuscules 	<ul style="list-style-type: none"> - les phrases ne sont pas syntaxiquement correctes (ordre sujet-verbe, conjugaison des verbes). - morphologie verbale : absence ou erreur de conjugaison des verbes - absence de majuscule, ponctuation
<p>3- Le texte dans son ensemble Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire dans son ensemble - type de texte adapté ? - système des temps pertinents, homogène ? - valeur des temps maîtrisée ? - organisation de la page satisfaisante ? 	<p>Yann ne répond pas à la consigne qui est d'inventer la suite. Il décrit les images. Impression qu'il écrit les idées comme elles lui viennent, sans être réellement réfléchies. Texte non cohérent : « je » devient « le garçon ».</p>

Annexe 2-a

Objectifs visés par le projet :

- amélioration des productions écrites (en autonomie et en dictée à l'adulte)
- mobilisation plus efficace des stratégies de scripteurs
- connaissance et mémorisation de quelques œuvres du patrimoine littéraire (contes)
- enrichissement de l'imaginaire des élèves dans le cadre du conte

Objectifs supplémentaires :

- améliorer le langage oral
- améliorer la lecture (décodage, fluence, compréhension)
- s'investir pleinement dans un projet
- collaborer avec ses camarades

Editer un recueil de contes

- > un exemplaire papier par élève
- > un exemplaire informatisé pour la diffusion

Familiarisation avec la langue de l'écrit et de la littérature
-> Ecouter lire des histoires, des contes

Octobre

Langage d'évocation
-> inventer de courtes histoires
-> raconter des histoires déjà entendues

+ Travail sur la structure du récit

Langue de l'écrit
-> dictée à l'adulte
-> productions d'écrits dans diverses activités

Décembre

+ Travail sur la planification d'un écrit, les outils,...

Mise en mots
Début d'écriture

+ Travail sur la structuration du temps et du récit

Voyage imaginaire :
-> personnages principaux
-> lieux
-> situation initiale, péripéties, situation finale

Février

Rédaction de chaque étape du récit
Lecture des différents textes et conseils donnés par la classe

Illustrer le récit

+ Langage d'évocation : reformuler l'histoire

Mars- avril

Edition
-> format papier
-> format numérique : didapage

Mai- Juin

Présentation, lecture de l'histoire
-> aux autres classes de l'école, aux TPS-PS, aux familles

Annexe 3

Reconstitution des trois contes

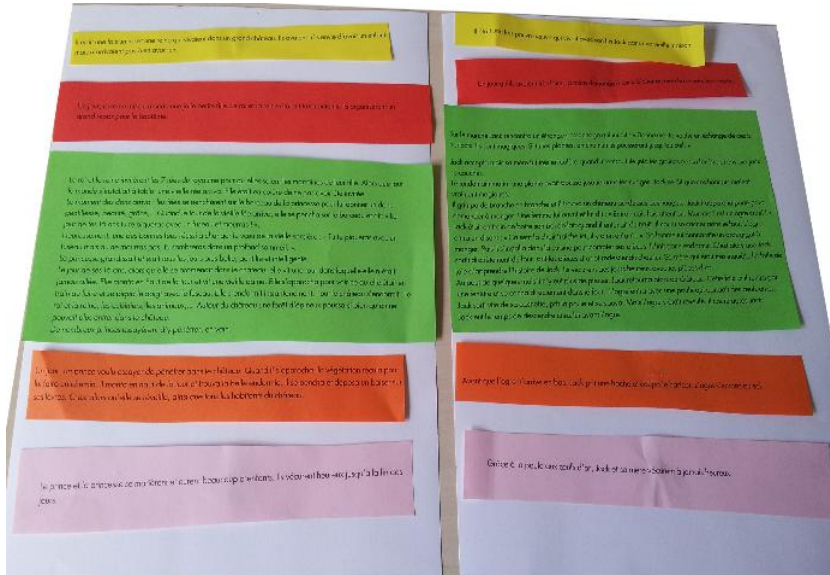
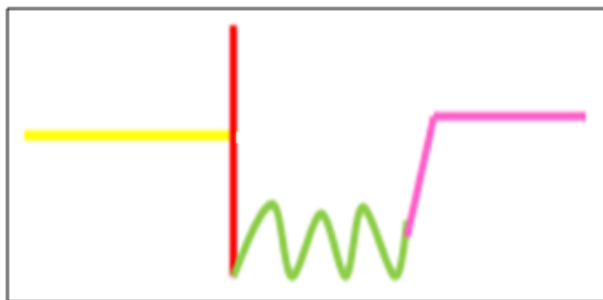


Schéma narratif



Le début (situation initiale)

Où se passe l'histoire ?
Qui sont les personnages ?

L'élément perturbateur

Un jour / Tout à coup....

Les péripéties

Ce que fait le héros pour résoudre le problème.

La résolution et la fin (situation finale)

Comment le problème est résolu et ce que devient le héros.

Annexe 4 : le voyage

Observez les images dans la classe et écrivez sur un post-it ce qui vous plait dans une image.



elle belle parce que il y a
à un homme dans l'eau

J'ai aimé
bien
elle
ou
la
le

J'aime bien
celle où il y
a le cheval

J'aime bien mais j'ai
peur il me dirait
" Je vais te manger"

les châteaux et
merveilleux

comme je
passerai
château

Ça me
plaît
parce
qu'il y
a un
bateau

château sur la
tête moncier

A quoi vous fait penser le mot « voyage » ?

ski montagne Paris le petit chapeau
îles Algérie Nice loup garou
voyage soucoupe volante Hadin
partir bateau Ouest le père Noël
loin tram Est Jacques
châteaux éléphants Sud carte
Normandie cheval Nord CPS
avion Angleterre voitures
planète crocodiles pieds
plage lapin valise
la vie faisans bagages
le parc submergé à manger
attractions châteaux animaux
sanctions princesses
chêne

Qu'avez-vous rapporté de votre voyage ?

brique à échelle	baleine
bombe	crabe
carrelage	coquillage
pièce d'or	dauphin
pièce d'or	requin & marteau
pièce en feu	tigre
pièce en glace	maison
bois	eau
pièce invisible	cailloux
pièce douce pour	fées
faire des caresses	médicament pour fées
pièce multicolore	médicament pour tous
planète	les corps
plombs	le lapin Bloum
poisson	madame Faragonda
omélette	la fée Layla
requins	Stella
	Flora
	la fée Omouisa
	Bloum
	Tuds

laperon rouge	château	mare Ghibaut
pièce porte bonheur	prince	des fleurs
pomme du pain	princesse	le bébé dans le
faire du feu	femme de ménage	ventre
une tête d'homme	le chien	le papa
un chat	grand mère	sirène
pièce précieuse	petite soeur	pièce pour protéger
les migots de Jam	cuisinière	la vallée (barrière)
du verre pour couper l'herbe	Sous	arbre
une marche de la tour		miroir
une dent		lumière qui tourne
pistolet à eau		Mais
feuille pour décorer		tasse
tam tam		brosse

mare Ghibaut	super héros
des fleurs	le volant
le bébé dans le	pistolet d'argent
ventre	batman
le papa	superman
sirène	Spiderman
pièce pour protéger	cap'tain America
la vallée (barrière)	base
arbre	
miroir	
lumière qui tourne	
Mais	
tasse	
brosse	

Annexe 5

Julie

Mon voyage merveilleux

Titre : Guillaume le requin	
Lieu dans lequel je suis parti (situation initiale) : un aquarium	Personnages rencontrés : x 
Problème : Tout à coup, un jour... un méchant requin arrive.	Solution ou aide reçue : 
Mes amis : 	Mes ennemis : 
La fin de l'histoire : Guillaume le requin est devenu mon ami.	

Guillaume le requin

C'est l'histoire de Julie qui habite à Pousies.

Un jour je suis allée dans l'aquarium du garage.

Je suis devenue petite comme un tube de colle. J'ai

vu des poissons verts, des roses, des rouges. J'ai

joué avec eux au loup, à touche-touche.

Après j'ai vu Guillaume le requin qui a des dents

en chamallow. Je me suis cachée derrière les

rochers parce que j'avais peur !

J'ai appelé les poissons gris et les poissons verts

pour qu'ils jettent des cailloux magiques.

Rachid

Mon voyage merveilleux

Titre : la mission des sorciers	
Lieu dans lequel je suis parti (situation initiale) : - ogres - dans la ville (ville)	Personnages rencontrés : - Chaperon Rouge
Problème : Tout à coup/un jour... dans ogre a tenté d'entrer dans la ville	Solution ou aide reçue : proposer aux gens de se mettre tous ensemble pour le combattre dire de ne pas avoir peur
Mes amis : - Chaperon Rouge - la femme de l'ogre	Mes ennemis : l'ogre
La fin de l'histoire :	porte bonheur : lancer sur l'ogre

Situation initiale (le début de l'histoire)

C'est l'histoire de Rachid un grand
est
garçon qui habite à Paris. Un jour un
mami sorcier pour l'aider à combattre l'ogre
le
aider dans le danger de mort je serais la
elle a des
un sortilège magique :
(a) des sorts magiques pour combattre l'ogre
à côté de chaperon rouge

Yann

Mon voyage merveilleux

Titre: X-chez Suidans un (je suis dans un pays de chasseur)	
Lieu dans lequel je suis parti (situation initiale): Je suis en montgolfière j'atteris sur la planète "Tourmesol"	Personnages rencontrés: - des hommes et des femmes qui volent en pyjama, avec des oreilles de lutin, ils sont tout petits et mors
Problème: Tout à coup/un jour... je tombe dans un piège plein de feuilles et je suis coincé	Solution ou aide reçue: je me rappelle que j'ai ma pierre rouge dans la poche, il faut que je la lance pour qu'elle se transforme en échelle.
Mes amis: petite pierre rouge dans ma poche qui fait tout mes vœux	Mes ennemis: Un arbre qui veut me coincer dans ses branches

Situation initiale (le début de l'histoire)

C'est l'histoire d'un chasseur et il s'appelle Yann
je suis le pigeon pour être un babecou
à vice misami à la chasse un samedi je
suis parti dans un piège de chasseur
son petit hélicoptère a vice des ailes de
papillon multicolore (vigt quatre sur 214)
mon vois illeg il la du oie toute la journée

Résumé :

A la demande des élèves d'écrire un livre d'histoires, nous avons démarré un projet de production d'un recueil de contes (après deux périodes d'imprégnation). Cependant, à la suite d'un « voyage » imaginé et vécu par les élèves, nous avons légèrement modifié le projet : chaque élève a alors écrit un conte dans lequel il est le héros et qui reprend les éléments vus et vécus lors du « voyage ».

Mots clés :

démarche de projet, production d'écrit, contes, CLIS 1