



HAL
open science

Écrire des contes en CE2 : comment aider les élèves à développer une posture d'auteur ?

Camille Laigle

► **To cite this version:**

Camille Laigle. Écrire des contes en CE2 : comment aider les élèves à développer une posture d'auteur ?. Education. 2017. dumas-01623752

HAL Id: dumas-01623752

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623752>

Submitted on 16 Nov 2017

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

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

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

ÉCRIRE DES CONTES EN CE2
Comment aider les élèves à développer une posture d'auteur ?

Camille Laigle

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Laurence Quintin

2016-2017

Mots-clés : cycle 2 ; production d'écrits ; contes ; création d'album ; posture d'auteur

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu je remercie Laurence Quintin, ma directrice de mémoire, pour son soutien, sa disponibilité et la qualité de ses conseils.

Je remercie aussi Madame Delhaye, tutrice ESPE, et Monsieur Geffroy, PEMF, pour les conseils qu'ils m'ont donnés tout au long de l'année dans le but que j'améliore ma pratique.

Je souhaite particulièrement remercier Thomas, Clara, Mathilde, Elisa, Valérie et Gilles pour leurs suggestions, leur aide et leur relecture.

Introduction

Le travail présenté dans ce mémoire a été mis en œuvre dans une classe de CE2 lors de l'année de stage en responsabilité. Dans l'établissement où cela s'est déroulé, l'axe premier du projet d'école est d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves. Les objectifs sont d' « aider l'élève à rédiger différents types de textes » et de « parvenir à ce que l'élève puisse mobiliser des connaissances en vocabulaire et en grammaire »¹. L'écrit est donc valorisé tout au long de la journée des élèves comme par exemple en utilisant moins de photocopies au profit de la copie. Les élèves sont aussi amenés à produire régulièrement des écrits du CP au CM2 à l'aide de joggings d'écriture ou de projets d'écriture plus longs.

Au cours des premiers mois de l'année scolaire, ma binôme et moi avons proposé aux élèves diverses situations de production d'écrits en lien avec les enseignements (réaliser le portrait d'un personnage au cours des lectures suivies, imaginer la suite d'une histoire, répondre à des questions pour donner son avis...). Cela m'a amenée à remarquer que les élèves avaient un niveau très hétérogène. En effet, certains ont déjà une certaine aisance et ils n'hésitent pas à se lancer pleinement dans l'activité, à écrire longuement et à faire preuve d'imagination et de motivation. D'autres élèves, en revanche, sont plus réticents face à cet exercice. Considérant la production d'écrits comme une activité trop « scolaire » et ne percevant pas d'objectif plus large que la tâche demandée, ils éprouvent des difficultés à s'y impliquer, à trouver des idées ou encore à organiser leurs textes. Cependant, il convient de noter que la plupart des élèves semblent ne pas sentir pleinement la nécessité de relire et retravailler les écrits : ils ne pensent pas encore à la réception de leurs productions. De plus, les textes ne sont pas encore très structurés. Les difficultés sont principalement dues à un manque d'utilisation de mots pour organiser le texte, de nombreuses répétitions et un lexique à enrichir. Je suis alors partie de l'idée que les élèves n'arrivaient pas à dépasser le cadre scolaire en production d'écrits pour travailler le fond et la forme. Ils ne prennent pas encore en compte le fait que l'écrit est destiné à être proposé à des lecteurs et qu'il n'est pas uniquement destiné à soi (ou à l'enseignant). Or, il est nécessaire d'organiser son texte au mieux pour que le lecteur prenne du plaisir à lire : il est donc important de construire une

¹ Extraits du projet d'école

« posture d’auteur »². C’est pourquoi, j’ai souhaité leur faire sentir la nécessité de produire un écrit qui sera compréhensible par tout le monde en leur proposant de réaliser un album de contes qu’ils exposeront à la BCD à la fin du projet.

Ce travail a donc été l’occasion de se demander comment la réalisation d’un album de contes peut permettre à tous les élèves de construire « une posture d’auteur » et de développer des compétences en production d’écrits. Après avoir exposé les éléments théoriques, didactiques et pédagogiques nécessaires à avoir en tête avant la réalisation d’un tel projet d’écriture, ce travail décrira la manière dont tout cela a été mis en œuvre et analysera les résultats obtenus.

1. Eléments de connaissances didactiques, pédagogiques et littéraires

Afin de mettre en œuvre un projet d’écriture de contes et la réalisation d’un album, il convient de connaître certains éléments didactiques, pédagogiques et littéraires avant sa mise en œuvre dans une classe.

1.1. Qu’est-ce que la production d’écrits ?

1.1.1. Les processus à l’œuvre dans la production d’écrits

Tout d’abord, il convient de clarifier ce que nous entendons par production d’écrits dans ce travail. Pour cela il faut différencier le geste d’écriture et la copie, que les élèves apprennent dès la maternelle et consolident tout au long du cycle 2, et ce qui est appelée la production d’écrits. Le site Eduscol explique par exemple qu’il s’agit de la

*production d'une phrase en réponse à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. [Au cycle 2, les élèves] apprennent à écrire des textes de genres divers.*³

² Expression empruntée à Catherine Tauveron et Pierre Sève dans *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d’auteur à l’école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p.

³ Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, Eduscol, en ligne : <http://eduscol.education.fr/> (consulté le : 24 février 2017)

Dans *L'écriture au cycle 2*⁴, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche rappelle qu'il s'agit d'un processus complexe qui fait appel à de nombreuses compétences mobilisées simultanément : compétences en lien avec « l'acte graphique, la production de texte en elle-même et la mise en œuvre du système orthographique ».

L'acte de produire des écrits a été, entre autres, modélisé dans les années 1980 par John Hayes et Linda Flower, deux psychologues américains. Selon eux, il faut distinguer trois ensembles à l'œuvre. Le premier est ce qu'ils appellent « l'environnement de la tâche à accomplir ». Ce sont, par exemple, les consignes, les contraintes d'écriture, la prise en compte du destinataire et des enjeux du texte. Le second est la « mémoire à long terme ». Il s'agit de tout ce que la personne qui écrit sait déjà avant de se lancer dans la tâche (contraintes internes à un texte, connaissances à propos du genre ou du thème...). Enfin, il y a les processus rédactionnels qui sont la planification, la mise en texte et la révision. La planification, ou « la construction d'une vue d'ensemble du texte »⁵, permet au scripteur d'organiser ses idées et de commencer à prévoir l'organisation de son texte : but et genre du texte, destinataire et contenu. Les traces laissées lors de cette étape (listes, dessins, carte mentale...) sont utilisées pour la mise en texte. Le contenu déterminé précédemment y est mis en mots et en phrases. Il est question ici de travailler la « structure d'ensemble du texte »⁶. Ensuite vient la révision, c'est-à-dire la vérification de la production : « repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte ». Cela peut être l'attention portée à la langue et à l'orthographe mais il s'agit également regarder si ce qui est écrit correspond au projet d'écriture. Ces opérations ne sont pas linéaires et ne sont pas successives : elles peuvent avoir lieu en même temps, ce qui complique d'autant plus la tâche.

⁴ *L'écriture au cycle 2*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 24 février 2017)

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

1.1.2. « J'écris parce que j'ai lu »⁷

1.1.2.1. Les liens entre la lecture et l'écriture

Dans *Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ? Comment l'aider à devenir producteur de textes ?*⁸, la conseillère pédagogique Nathalie Mounet explique que la lecture et l'écriture appartiennent toutes les deux à l'écrit : « l'une est une activité de réception, la lecture, l'autre est une activité de production ou d'expression, l'écriture ». Elle ajoute qu'il faut que les élèves écrivent même s'ils ne connaissent pas toutes les règles de grammaire et d'orthographe : « l'enfant doit écrire souvent et ce simultanément à l'apprentissage de la lecture ». Les programmes d'enseignement de 2016 pour le cycle 2 expliquent que les activités de lecture et d'écriture « sont quotidiennes et les relations entre elles permanentes »⁹. Dans l'introduction au domaine « écriture » des programmes, il est dit que

*pour passer à l'écriture, [les élèves] s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur production : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des stéréotypes à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur.*¹⁰

De même Catherine Tauveron et Pierre Sève, dans *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, expliquent que les élèves ne peuvent « écrire et manœuvrer sans disposer des ressources »¹¹. En effet, ils indiquent qu'

⁷ Citation de Roland Barthes utilisée par Catherine Tauveron et Pierre Sève dans *Vers une écriture littéraire et prise par eux dans Cours et séminaires au Collège de France, Traces écrites, La préparation du roman I et II*, Paris, Seuil IMEC, 2003, p. 188-191

⁸ Mounet, Nathalie, *Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ? Comment l'aider à devenir producteur de textes ?*, 2011, en ligne : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/compte_rendu_production_d_ecrit.pdf (consulté le : 8 février 2017)

⁹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Catherine Tauveron, Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p., p. 27

*écrire un récit inscrit dans un genre suppose la connaissance du cahier des charges du genre ; écrire un récit suppose d'avoir réfléchi sur les fonctions et la place de la description et du dialogue, sur la façon de construire les personnages...*¹²

Ces deux auteurs mettent l'accent sur « l'importance des savoirs et des savoir-faire pragmatiques tirés de l'expérience de lecture »¹³. Dans le document d'accompagnement aux nouveaux programmes *L'écriture au cycle 2*¹⁴, il est recommandé de construire « des répertoires (formules, morceaux de textes...) » pour « favoriser l'écriture de textes plus longs ». En outre, le B.O. du 26 novembre 2015 indique que le lien entre lecture et écriture est aussi présent lors de la phase de relecture de la production. Ils expliquent que la relecture prend appui sur « l'expérience préalable de la lecture ». Cependant, Catherine Tauveron et Pierre Sève rappellent que nous devons rester vigilants car

*de la lecture à l'écriture, le transfert n'est pas direct. On ne saurait par exemple escompter que d'une séance de lecture réussie, qui a pointé les intentions du texte lu et les moyens trouvés pour lui donner corps, les élèves sachent tirer en miroir une conduite d'écriture similaire. Un saut qualitatif est à franchir [...]*¹⁵

Le lien entre la lecture et l'écriture est donc, de prime abord, un lien formel dans le sens où les textes lus permettent de se donner « des critères de réussite pour un projet d'écriture conçu antérieurement »¹⁶. Cependant, les élèves ne peuvent donc pas se contenter d'imiter ce qu'ils ont lu et analysé. Ils doivent avoir l'envie d'écrire et de se positionner en tant qu'auteur écrivant un texte destiné à être lu par des futurs lecteurs.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *L'écriture au cycle 2*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 24 février 2017)

¹⁵ Catherine Tauveron, Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p., p. 17

¹⁶ *Ibid.*, p.110

1.1.2.2. Construire une « posture d'auteur »

La relation lecture-écriture se déploie également au niveau de la motivation et de l'envie d'écrire des textes fictionnels. Catherine Tauveron et Pierre Sève, s'inspirant et citant les travaux de Roland Barthes, expliquent qu'il y a la « joie de lire qui produit des lecteurs qui restent des lecteurs et ne transforment pas des scripteurs » et « la joie productrice d'écriture [...] fondée sur la rencontre amoureuse » qui produit des auteurs. Cela signifie que la personne qui a beaucoup aimé une œuvre aura envie de « la retrouver en la refaisant » parce qu'en tant que lecteur il « ne l'a pas faite lui-même »¹⁷. Ainsi une expérience de lecture très marquante peut donner l'envie d'écrire, l'envie de prolonger l'expérience de lecture.

De plus, selon Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?*¹⁸, « si l'auteur existait seul, l'œuvre comme objet ne verrait le jour ». Pour lui, écrire n'est pas un acte que nous faisons pour nous-mêmes : [la création] « ne peut trouver son achèvement que dans la lecture, puisque l'artiste doit confier à un autre le soin d'accomplir ce qu'il a commencé [...] »¹⁹. De même Catherine Tauveron et Pierre Sève parlent de coopération avec le lecteur. La prise en compte du lecteur dans l'acte d'écrire apparaît donc comme essentielle. Lors des productions d'écrits, les élèves vont devoir adopter ce que Catherine Tauveron et Pierre Sève appellent une « posture d'auteur ». Ainsi, il convient d'apprendre aux élèves « à construire une image du lecteur »²⁰, c'est-à-dire à prendre en compte le destinataire de leurs écrits. Le travail en production d'écrits doit donc permettre aux élèves de dépasser le statut de « scripteurs » pour aller vers celui d' « auteurs singuliers ». En étudiant les stratégies des auteurs pour intéresser, séduire et jouer avec les lecteurs, par exemple à l'aide d'inférences ou d'espaces laissés vacants qui appellent l'imagination pour les combler, les élèves vont commencer à percevoir que l'auteur écrit et organise son texte pour ses futurs lecteurs. Il est donc important de faire découvrir, lors de l'étude d'un texte, le projet de l'auteur. Des échanges entre pairs autour des textes produits sont également un moyen de développer une posture d'auteur. En effet, ils remettent

¹⁷ Citation de Roland Barthes utilisée par Catherine Tauveron et Pierre Sève dans *Vers une écriture littéraire* p.29 et prise par eux dans Cours et séminaires au Collège de France, Traces écrites, *La préparation du roman I et II*, Paris, Seuil IMEC, 2003, p. 188-191

¹⁸ Cité par Catherine Tauveron et Pierre Sève dans *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p. p. 25

¹⁹ *Ibid.*, p. 25-26

²⁰ *Ibid.*, p. 24

en cause le mythe de la « créativité » spontanée, on y affirme que la création est travail et choix ; les élèves en accédant aux coulisses de création des autres [...] nourrissent la réflexion et la technique de l'ensemble du groupe.²¹

Les élèves vont être amenés à verbaliser leur projet d'auteur, les difficultés rencontrées et leurs satisfactions. C'est une autre étape dans la construction de la « posture d'auteur » selon Catherine Tauveron et Pierre Sève qui estiment que

séduire l'autre, organiser la captation du lecteur par les personnages suppose sans doute aussi d'abord la séduction de l'auteur, sa propre captation par ses propres personnages [...] Si l'investissement – ou empathie avec les personnages – aide à lire, il aide aussi à écrire.²²

Ainsi, le plaisir de lire les textes de quelqu'un d'autre nourrit le désir de faire ressentir ce plaisir aux futurs lecteurs et donc contribue au positionnement en tant qu'auteur lors de production d'écrits fictionnels.

La production d'écrits entretient donc des liens forts avec la lecture tant au niveau du fond et de la forme des écrits qu'au niveau du positionnement adopté par l'élève par rapport aux lecteurs et à la création de son texte. De plus, la production d'écrit est aussi en relation avec l'étude de la langue lors des différentes étapes de sa réalisation même si, comme nous l'avons dit précédemment, il ne faut pas attendre que l'élève ait de nombreuses compétences en grammaire et en orthographe pour les inciter à écrire. Catherine Tauveron et Pierre Sève estiment également que la production d'écrits fictionnels « se nourrit de connaissances relevant de tous les champs disciplinaires » puisqu'elle « suppose la création d'un monde possible plausible »²³.

1.1.3. Les difficultés envisageables en production d'écrits

Lors de la conception d'un projet d'écriture, il convient d'anticiper certaines difficultés qui peuvent être rencontrées par l'enseignant et par les élèves. Nous pouvons répartir les difficultés en deux catégories : les difficultés relatives à l'enseignement de la production d'écrits et les difficultés liées à la situation d'écriture proposée.

²¹ *Ibid.*, p. 142

²² *Ibid.*, p. 108

²³ *Ibid.*, p. 29

1.1.3.1. Les difficultés liées à l'enseignement de la production d'écrits

Dans *L'écriture au cycle 2*, nouveaux documents d'accompagnement aux programmes, plusieurs difficultés relatives à l'enseignement de la production d'écrits sont listées :

- *difficulté à faire entrer les élèves dans une démarche de production ;*
- *difficulté à articuler dans le projet d'enseignement les différentes composantes de l'acte d'écriture ;*
- *difficulté à gérer les interactions lecture-écriture ;*
- *difficulté à gérer l'hétérogénéité des productions et les réécritures successives ;*
- *difficulté à évaluer les écrits des élèves ;*
- *difficulté, aussi, au plan organisationnel* ²⁴;

La prise en compte de ces éléments de difficulté, en amont de la conception du projet d'écriture, a influencé les choix qui seront exposés dans la partie suivante.

Dans *L'écriture au cycle 2*, il est rappelé que la production d'écrits est « une activité complexe qui nécessite l'engagement des élèves ». Ainsi, les auteurs estiment que la bienveillance permet aux élèves de ne pas baisser les bras face à une tâche qui est compliquée, d'autant plus au cycle 2 où l'entrée dans l'écriture et l'entrée dans la lecture sont récentes. La bienveillance de l'enseignant va également faire progresser les élèves car les professeurs des écoles doivent faire « le pari des compétences en devenir ». Citant Sylvie Plane²⁵, les auteurs définissent le rôle de l'enseignant dans les activités de production d'écrits en expliquant que

tout texte traduit une intention de signifier. Le travail pédagogique consiste à identifier cette intention et à aider l'élève à y voir plus clair sur sa propre intention. La qualité de la réception du texte par l'enseignant qui s'intéresse d'abord à ce que l'élève veut dire, alors même, que ce désir de signifier est peut-être encore opaque pour l'enfant lui-même est un formidable facteur de progrès.

²⁴ *L'écriture au cycle 2*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 24 février 2017)

²⁵ Vice-présidente du Conseil supérieur des programmes

1.1.3.2. Les difficultés relatives à la situation d'écriture

Pour que l'entrée dans l'activité soit réussie, il faut se demander quelles sont les situations qui vont favoriser l'adhésion des élèves au projet. Comment les élèves vont-ils être motivés et s'impliquer? Quelle sera la finalité du projet ? Pour qui ou pour quoi les élèves vont-ils avoir à écrire ? L'enseignant juge durant l'année les moments les plus adaptés pour tel ou tel projet d'écriture en fonction des programmations de l'année, de la maturité et de la sensibilité des élèves.

Il faut aussi que la situation d'écriture soit claire, explique le conseiller pédagogique Roland Giraud dans *Production d'écrit et différenciation* (2006), c'est-à-dire que les élèves doivent identifier clairement ce que doit être le texte à produire. Le lien entre la lecture et l'écriture va permettre de définir les critères du texte à produire. La lecture de textes qui appartiennent au même genre que celui à écrire aide les élèves à établir « des critères de réussite pour un projet d'écriture conçu antérieurement »²⁶. De plus, Catherine Tauveron et Pierre Sève rappellent qu'il convient de « retravailler les consignes collectives »²⁷. En effet, ils expliquent que c'est par la consigne que l'enseignant peut stimuler le désir d'écrire si elles sont « ludiques » et si elles ont bien été introduites et préparées en amont. Ils proposent également aux enseignants d' « élaborer des consignes complexes qui invitent au jeu tactique avec le lecteur »²⁸ afin de donner des indications aux élèves concernant la relation auteur/lecteur et donc de les aider à construire une « posture d'auteur ».

La programmation des apprentissages peut aussi être pensée en lien avec un projet d'écriture afin de donner aux élèves les outils dont ils auront besoin au cours de leurs productions d'écrits. De même durant le projet d'écriture, et selon les besoins du groupe ou de quelques élèves, l'enseignant peut mettre en place des séances décrochées et des entraînements sur certains points (par exemple l'enrichissement, la commutation, le remplacement dans des phrases...) dans le but que tous les élèves progressent, qu'ils soient dans la réussite et qu'ils enrichissent leurs productions.

²⁶ Catherine Tauveron, Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p., p. 110

²⁷ *Ibid.*, p. 61

²⁸ *Ibid.*, p. 62

1.1.4. La question de la différenciation

1.1.4.1. Qu'est-ce que la différenciation ?

La différenciation est une compétence professionnelle attendue chez un professeur des écoles. Il s'agit d'un élément central du travail de l'enseignant dans le but que tous les élèves réussissent lors de la poursuite d'objectifs communs en prenant en compte « leurs rythmes tant sur le plan de leurs connaissances antérieures, de leurs profils pédagogiques, de leurs rythmes d'assimilation, que de leurs propres cultures et de leurs centres d'intérêts »²⁹. Cependant, « pour éviter d'éventuels processus d'enfermement, il importe que le processus de différenciation n'occupe pas, pour chaque élève, la totalité du temps scolaire dans une discipline »³⁰.

La différenciation peut se mettre en œuvre à différents moments d'une séquence d'apprentissage puisqu'elle peut être successive ou simultanée. La différenciation successive est l'utilisation de différents outils, supports et situations (collectives, individuelles....) au cours d'une séquence d'apprentissage

*de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant [...] Dans cette forme de différenciation, le maître conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées.*³¹

Elle se met généralement en œuvre lors des phases de découverte au cours d'une séquence d'apprentissage. La différenciation simultanée est, quant à elle, le fait de

*distribuer à chaque élève un travail correspondant, précisément, à un moment donné du programme, à ses besoins et à ses possibilités : exercices d'entraînement sur une question mal comprise, reprise d'une notion, exercices d'enrichissement, etc.*³²

²⁹ Inspection académique Périgieux II, *La différenciation pédagogique : l'essentiel en une page*, d'après Philippe Meirieu dans *Les cahiers pédagogiques* de 1997, en ligne : http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/24/IENPerigieux2/pdt_mdi/documents/intro/peda_differeciee_essentiel.pdf (consulté le : 04 avril 2017)

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

Cette forme de différenciation se met généralement en place lors des temps de structuration des apprentissages ou des temps de remédiation.

1.1.4.2. Comment différencier en production d'écrits ?

Concernant la différenciation pédagogique en production d'écrits, Roland Giraud propose plusieurs éléments³³. Lors des phases d' « explication de la situation » d'écriture et d' « explication des contraintes », la différenciation peut prendre la forme de « questionnements ou de reformulations ». Il en est de même au moment des « essais de traitement de la situation » au cours des phases d' « explications et confrontations [...] au sein de groupes restreints et au sein du groupe classe », soit lors d'échanges entre pairs autour des textes produits. Ces échanges, comme nous l'avons dit précédemment, aident à développer une « posture d'auteur » chez les élèves : les textes sont questionnés par les pairs qui peuvent pointer les dysfonctionnements et apporter des idées de reformulation ou d'amélioration. Les élèves s'aident entre eux, développent des compétences et affinent leurs écrits. Enfin, Roland Giraud conseille d'utiliser des outils tels que des « répertoires de mots, d'expressions, [et des] affichages » qui seront « spécifiques à la situation » d'écriture pour aider les élèves. Pour lui, ces outils « peuvent être élargis, au besoin, et [aller] jusqu'à la dictée à l'adulte ».

Ainsi il ne sera pas demandé, par exemple, la même vigilance orthographique à tous les élèves : un élève qui produit aisément des écrits cohérents et structurés pourra tourner son attention vers le réinvestissement des notions vues en étude de la langue. A l'inverse, un élève qui a plus de difficultés à produire des écrits pourra ne pas avoir à corriger toutes les erreurs d'orthographe de son texte : une partie ou la totalité pouvant être prise en charge par l'enseignant pour que l'élève puisse se concentrer sur d'autres aspects de la production d'écrits. Pour un élève ayant des difficultés avec le geste graphique, des aménagements tels que la dictée à l'adulte ou l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte pourront être envisagés. Enfin, le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 explique que « la variation sur la longueur peut être une variable différenciant les attentes selon l'aisance des élèves dans une même situation »³⁴.

³³ Roland Giraud, *Production d'écrits et différenciation*, académie de Bordeaux-Bègles, 2006, 3 p.

³⁴ *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753 (consulté le : 04 avril 2017)

1.1.4.3. Les variables sur lesquelles jouer dans les situations de production d'écrits

Le document d'accompagnement aux programmes *L'écriture au cycle 2*, liste les variables que peuvent utiliser les enseignants lors des moments de production d'écrits :

- leur durée ;
- les modalités d'écriture (individuelle, à deux, collaborative, collective) ;
- le caractère littéraire ou fonctionnel de l'écrit ;
- la place de l'interaction lecture-écriture (en amont, pendant, au moment de la relecture, en mobilisant tous les possibles) ;
- le statut de l'écrit : écrit intermédiaire ? écrit de travail ?
- les modalités de l'évaluation³⁵.

1.2. Les recommandations du Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Concernant la production d'écrits, les programmes indiquent qu'à la fin du cycle 2, les élèves doivent être capables de « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire » et d' « améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications ».

COMPETENCES	CONNAISSANCES ASSOCIEES
Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (<i>lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue</i>).	-Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchainent avec cohérence, écrire ces phrases. -Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...) -Mobilisation des outils à disposition dans la

³⁵ *L'écriture au cycle 2*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 24 février 2017)

	classe liés à l'étude de la langue.
Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (<i>lien avec l'étude de la langue</i>).	<ul style="list-style-type: none"> -Repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...). -Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue. -Vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue. -Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture.

Voilà ce que recommandent les programmes en vigueur pour le cycle 2.

Les programmes donnent également des « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève » et ils rappellent que « quel que soit le niveau, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès »³⁶.

1.3. Le genre du conte

Enfin, après les principes didactiques et pédagogiques en jeu lors des temps de production d'écrits, il faut également avoir en tête des éléments d'histoire et de définition du conte pour mener à bien un projet d'écriture autour de ce genre littéraire.

1.3.1. Qu'est-ce qu'un conte ?

Les contes sont un genre très proche du mythe, de la fable et de la légende dans le sens où ils

*ont en commun de constituer un récit écrit ou parlé dans lequel la plupart des personnages possèdent une nature à la fois humaine et surhumaine, agissant dans des événements et un environnement à la fois réels et surréels.*³⁷

³⁶ *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753 (consulté le : 04 avril 2017)

³⁷ Jean-Marie Gillig dans *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod, 1997, 234 p., p. 12

Selon la classification internationale d'Aarne-Thompson³⁸, ils existent différents types de contes et notamment ceux appelés « contes proprement dits » dans lesquels nous trouvons les

*contes merveilleux, souvent appelés en français improprement contes de fées, ces personnages intervenant dans très peu de contes. Les intervenants surnaturels peuvent tout aussi bien être des enchanteurs, des sorciers, des lutins, des ogres etc.*³⁹

Jean-Marie Gillig, faisant référence aux travaux de Paul Delarue (auteur de l'ouvrage *Le conte populaire français* en 1957), explique que dans ces contes merveilleux nous rencontrons : des « adversaires surnaturels, époux enchantés, tâches surhumaines, aides surnaturelles, objets magiques, pouvoir ou connaissance surnaturels »⁴⁰. Selon lui, les contes

*appartiennent à la littérature de type narratif relatant des faits qui ont un début, un développement et une fin dans le temps du récit qui est énoncé [...] Ajoutons que le conte se déroule toujours au passé, exprimé par les temps de l'imparfait et du passé simple [...].*⁴¹

De nos jours, et souvent dans la littérature de jeunesse, les contes sont repris par des auteurs qui les pastichent et qui « inventent de toutes pièces une variante »⁴². Les contes merveilleux modernes peuvent aussi utiliser les motifs anciens et les arranger « dans un récit détourné du récit originel ». Jean-Marie Gillig parle alors de « contes parodiques » et de « contes détournés ». Des auteurs tels que Roal Dahl, Geoffroy de Pennart, Philippe Corentin, Grégoire Solotareff ou encore Philippe Dumas se sont illustrés dans ce domaine par exemple.

1.3.2. Quelles sont les origines du conte ?

La présentation de l'édition des *Contes* de Charles Perrault (Pocket 2006)⁴³ explique l'origine de ce genre littéraire et parle de « mode fulgurante ». Ainsi, « le début du règne de

³⁸ Classification exposée dans *The types of Tales* d'Anthi Aarne et de Stith Thompson, Helsinki, 1928 et 1961 ; reprise par Jean-Marie Gillig dans *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod, 1997, 234 p., p. 11

³⁹ Jean-Marie Gilli, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod, 1997, 234 p., p. 11

⁴⁰ *Ibid.*, p.11

⁴¹ *Ibid.*, p.9

⁴² *Ibid.*, p.12

⁴³ Annie Collognat-Bares, Dominique Brunet, Frédéric Dronne, Perrault, *Contes*, Pocket Classiques, 2006, 384p.

Louis XIV est placé sous le signe d'une mode que l'on peut qualifier de *féerique* : le goût du merveilleux a envahi tous les domaines »⁴⁴. Avant l'installation de la cour à Versailles en 1682, il y avait de grandes fêtes inspirées par l'esthétique baroque venue d'Italie. Après cet événement « les nostalgiques des fêtes d'antan se distraient avec des jeux littéraires festifs et spirituels. Parmi ceux-ci, un nouveau venu fait fureur : le conte. »⁴⁵. Issu de la tradition orale, il est « redécouvert au milieu du [XV^e] siècle par La Fontaine ». Le genre est soutenu par *Le Mercure Galant*⁴⁶ mais il est également critiqué. Entre 1695 et 1699, une dizaine de recueils paraissent mais « la veine s'épuise rapidement »⁴⁷. *Histoires et contes du temps passé, avec des moralités* (1697), aussi appelé *Contes de ma mère l'Oye*, de Charles Perrault (Académicien) est l'un des recueils les plus connus de cette époque bien que d'autres auteurs en aient publiés au même moment. Dans l'édition Pocket 2006, ses écrits sont définis comme « des « contes » pour enfant qui ne sont pas enfantins, des « bagatelles » de nourrices ciselés par un Académicien orfèvre du langage »⁴⁸. Plus tard, Jacob et Wilhelm Grimm collectent des contes populaires dans le but de « garder vive la tradition orale » allemande et publient *Les contes de l'enfance et du foyer* (premier volume en 1812 ; second volume en 1815 et une seconde édition en 1819). Il convient également de citer Hans Christian Andersen qui, au Danemark, utilise la tradition orale et invente de nombreux contes au cours du XIX^e siècle.

1.3.3. Analyses modernes des contes

1.3.3.1. Les théories de Vladimir Propp

En 1928, Vladimir Propp analyse les contes russes et publie *Morphologie du conte*. Il y propose une description des contes en fonction des parties qui les constituent et remarque que certains éléments sont variables (noms et attributs des personnages) et que d'autres sont constants (la fonction des personnages). La fonction est en réalité l'action des personnages et la signification qu'elle a dans l'histoire. Par exemple, Vladimir Propp remarque que tous les contes commencent par une situation initiale où la famille du personnage est décrite. Selon lui, les contes comportent toujours trente-et-une fonctions qui se succèdent toujours dans le

⁴⁴ *Ibid.*, p. 7

⁴⁵ *Ibid.*, p. 8

⁴⁶ Journal littéraire et culturel.

⁴⁷ Annie Collognat-Bares, Dominique Brunet, Frédéric Dronne, Perrault, *Contes*, Pocket Classiques, 2006, 384p., p.8

⁴⁸ *Ibid.*, p. 11

même ordre comme l'éloignement, l'interdiction, etc. Dans l'édition des *Contes* de Perrault (Pocket 2006), il est rappelé que « les fonctions correspondent à des rôles qui ne coïncident pas forcément avec un personnage »⁴⁹. Vladimir Propp répartit ensuite ces fonctions entre les personnages et définit sept sphères d'actions telles que celle de l'agresseur, de l'auxiliaire, du héros, etc.

1.3.3.2. Le schéma actantiel d'Algirdas Julien Greimas

Dans *Sémantique structurale* (1966), A. J. Greimas s'intéresse à l'actant et propose le schéma actantiel⁵⁰ composé du Sujet, de l'Objet, du Destinateur, du Destinataire, de l'Opposant et de l'Adjuvant et explique les liens qu'ils entretiennent entre eux.

1.3.3.3. Le schéma quinaire de Paul Larivaille

En 1974, Paul Larivaille publie l'article « L'Analyse morphologique du récit » dans *Poétique*. Selon lui, la structure du récit se décompose en trois grands moments :

- Avant : état d'équilibre, situation initiale
- Pendant : élément déclencheur qui provoque une rupture ; actions (comment les personnages vont résoudre la perturbation) ; résolution de la perturbation
- Après : état final avec retour d'un équilibre

Tous ces éléments ont servi d'outils d'analyse des contes merveilleux et d'aide à la mise œuvre de situations pédagogiques autour de l'écriture de contes.

2. Expérimentation

Le projet mené avec les élèves, dans le but que chacun écrive un conte et réalise un album, s'est déroulé en trois phases : une première autour de l'étude du genre du conte avec un premier essai d'écriture en janvier constituant une évaluation diagnostique ; une seconde autour d'un travail de remédiation en fonction des besoins des élèves en mars et en avril ; la troisième phase autour de l'écriture d'un nouveau conte pour mesurer l'évolution des productions des élèves et aboutissant à la confection d'un album. Cette dernière phase s'est déroulée en mars et en avril. Elle continuera en juin pour ce qui est de la réalisation et de l'illustration de l'album.

⁴⁹ Annie Collognat-Bares, Dominique Brunet, Frédéric Dronne, Perrault, *Contes*, Pocket Classiques, 2006, 384p., p. 375

⁵⁰ Voir annexe 15.

2.1.Séquence 1 : découverte du genre du conte et premier travail d'écriture

2.1.1. Les objectifs de la séquence

Pour résumer les objectifs de cette séquence⁵¹, il s'agissait d'amener les élèves à découvrir les éléments caractéristiques du genre du conte et de les réinvestir dans une production d'écrits. Cette première phase devait les motiver face à un projet d'écriture long en leur expliquant qu'à la fin ils créeront leur album et qu'ils l'exposeront à la BCD. La séquence devait également être un moyen de leur faire sentir la nécessité d'être attentifs à la langue pour rendre le texte plus compréhensible et plus aisé à lire pour des futurs lecteurs.

Cette séquence constituait une évaluation diagnostique dans le sens où elle permettait de voir les difficultés rencontrées par les élèves afin de mettre en place des séances de remédiation et des éléments de différenciation.

2.1.2. Les choix effectués pour cette séquence

Cette séquence s'ouvre par l'étude du *Petit Chaperon Rouge* des frères Grimm. D'une part la langue y est plus accessible pour des élèves de CE2 que dans la version de Charles Perrault. D'autre part, il semblait important de présenter aux élèves les textes qui ont donné naissance aux réécritures modernes que certains connaissent par leurs lectures personnelles ou qu'ils ont rencontrées au cours leur cursus scolaire. Présenter les œuvres des frères Grimm était un moyen d'expliquer aux élèves le travail de ces auteurs qui ont collectés les contes issus de la tradition orale pour les retranscrire à l'écrit. C'est également un écrit bien connu des élèves : cela leur permettait d'entrer dans l'activité proposée en partant de ce qu'ils connaissaient déjà, des éléments qui leur sont familiers et en ôtant certains problèmes liés au sens et à la compréhension. Cette logique m'a amenée à également proposer *Le loup et les sept chevreaux* plus tard dans la séquence.

En suivant les recommandations du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans les programmes de 2016, le document d'accompagnement *L'écriture au cycle 2* et les travaux de Catherine Tauveron et de Pierre Sève, les éléments caractéristiques du conte ont été mis en exergue à partir de la lecture du *Petit Chaperon Rouge* et du *Loup et des sept chevreaux*. La lecture de ces textes a donc été un

⁵¹ Voir annexe 1 pour plus de détails sur les compétences travaillées et les objectifs de la séquence.

moyen de mettre en avant certains éléments constitutifs des contes afin de définir des critères d'écriture précis. Les élèves ont alors remarqué que les contes sont construits autour d'un même schéma narratif (schéma quinaire de Paul Larivaille simplifié pour des élèves de CE2). Ils ont également pu constater des éléments du schéma actantiel d'Algirdas Julien Greimas, notamment les adjuvants et les opposants au héros. Les phases d'écriture ont été pensées en suivant les travaux des psychologues John Hayes et Linda Flower : planification de l'écriture avec une « fiche d'identité du conte »⁵², révision du premier jet à l'aide d'une grille de relecture (version 1) et réécriture.

2.1.3. Le déroulement de la séquence

La séquence s'est articulée autour de 5 séances⁵³. La séance 1 repose sur la découverte du genre du conte à l'aide du *Petit Chaperon Rouge* des frères Grimm. Le conte n'a pas été donné en entier aux élèves afin de ne garder que les éléments les plus significatifs au niveau de la structure du texte. Les élèves avaient à remettre dans l'ordre des extraits du conte pour en dégager les grandes étapes (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, dénouement et situation finale). L'objectif pour y parvenir était qu'ils utilisent le sens du texte et qu'ils y prennent des indices (connecteurs, titre, nom de l'auteur etc.). Ensuite nous avons expliqué ce que nous trouvions dans chacun des extraits : la présentation des personnages, des péripéties, l'explication de ce que deviennent les personnages, etc. Enfin, les élèves avaient pour consigne de donner un titre aux extraits. Celle-ci était floue et le résultat n'a pas été très concluant. Je m'attendais à ce qu'ils donnent des titres du type « présentation des personnages » ou « péripéties » qui auraient mis en exergue la fonction des différentes parties du conte. Cependant, j'ai souvent trouvé des réponses telles que « extrait 1 » ou encore « début ». Il a donc fallu que j'étaye beaucoup les réponses pour amener les élèves aux objectifs que j'avais fixés pour la séance. Il convient de noter que la phase de travail en binôme m'est apparue comme un moyen d'aider les petits lecteurs à dépasser la barrière du texte.

La séance 2 était une séance de réinvestissement. A partir du *Loup et des sept chevreaux* des frères Grimm, lu à l'oral par l'enseignante, les élèves devaient retrouver les éléments du schéma narratif et ceux du schéma actantiel. Cette séance était uniquement à

⁵² Voir annexe 7.

⁵³ Pour plus de détails sur les compétences, les objectifs et les différentes phases de chaque séance, voir les annexes 2, 3, 4 et 5.

l'oral pour permettre aux élèves de partager leurs idées avec la classe et qu'il y ait une interaction entre eux. Elle avait aussi pour objectif la réutilisation du vocabulaire autour des grandes étapes du schéma narratif. Les élèves ont par ailleurs relevé certains éléments caractéristiques du merveilleux des contes : les animaux qui parlent et qui agissent comme des humains, le loup qui avale chaque chevreau d'une seule bouchée ; la patte du loup qui ne peut pas ressembler à celle d'une chèvre même en étant couverte de farine ; enfin, le loup qui se relève alors qu'il a des pierres dans le ventre et finit par tomber dans un puits. En outre, ils ont également comparé *Le Petit Chaperon Rouge* et *Le loup et les sept chevreaux*. Ainsi, ils ont mis en avant le fait que les deux textes étaient écrits au passé. Une réflexion autour des modalités de travail serait à mener pour améliorer la séance car elle contient trop de moments à l'oral.

La séance 3 a été un temps d'institutionnalisation. Nous avons élaboré un document récapitulatif⁵⁴ des grandes étapes d'un conte et nous avons fait la liste des tournures et expressions que nous avons retrouvées dans les contes lus comme « il était une fois ». Pour clore cette séance, j'ai lu aux élèves *Les trois petits cochons* de Steven Guarnaccia afin que nous vérifiions si les caractéristiques des contes s'y retrouvaient. Les élèves ont été très intéressés par cet album dont les illustrations et l'aspect des personnages sont contemporains. De plus, en lecture offerte, j'ai également fait découvrir aux élèves *Igor et les trois petits cochons* et *Chapeau rond rouge* de Geoffroy de Pennart. Les élèves ont alors remarqué qu'il s'agissait de réécritures de contes qu'ils avaient déjà lus. En effet, ils ont souligné le fait qu'ils connaissaient certains personnages mais que ces textes comportaient des changements au niveau des péripéties ou des protagonistes.

Les séances 4 et 5 ont constitué le travail de production d'écrits afin de proposer rapidement aux élèves de se plonger dans le projet d'écriture pour les motiver. L'écriture de ce premier conte m'a servi d'évaluation diagnostique au sein du projet. Pour la séance 4, j'ai proposé aux élèves de remplir une « fiche d'identité »⁵⁵ de leur conte afin qu'ils prennent conscience de la nécessité d'organiser en amont les grandes lignes de ce qu'ils écrivent. Ils pouvaient choisir des lieux, des personnages et des péripéties. Je leur ai expliqué que, la plupart du temps, les auteurs réfléchissent à ce qu'ils vont écrire avant de se lancer dans la rédaction. De plus, cette fiche d'identité était un moyen de différencier la planification de

⁵⁴ Voir annexe 6.

⁵⁵ Voir annexe 7.

l'écriture : les élèves pouvaient y puiser des idées, et s'ils en avaient d'autres en tête ils pouvaient les ajouter. Avant de commencer à écrire la situation initiale, nous avons rappelé les éléments que nous trouvions au début d'un conte afin de rappeler les critères d'écriture. De plus, j'ai demandé aux élèves qui avaient du mal à passer à l'écrit et à ceux qui n'avaient pas fait de phrases de reprendre le texte du *Petit Chaperon Rouge* et de le relire. Ils ont ainsi pu s'inspirer de la manière dont les auteurs présentent leurs personnages et la situation de départ. La séance 5 reposait sur l'écriture du reste du conte. Tous les élèves ont pu se servir de la trace écrite réalisée ensemble lors de la séance précédente autour du schéma narratif. Ensuite les élèves ont eu à remplir une grille de relecture⁵⁶ pour voir si tous les éléments que nous avons listés étaient présents dans leur conte. Puis ils devaient donner leur conte et cette grille de relecture à un camarade pour échanger sur leurs productions, comme le conseillent Catherine Tauveron et Pierre Sève lorsqu'ils parlent de l'échange entre pairs, et relever d'éventuels dysfonctionnements afin de réécrire leur conte. Cette étape de relecture n'a eu que peu d'effet car, par manque de temps, la grille n'a pas été construite avec les élèves et les échanges n'étaient pas très riches. Il convient de noter que cette grille m'a également servi à évaluer les productions des élèves. Les différentes étapes pour aboutir à un texte (planification, mise en mots, révision et réécriture) sont inspirées par les travaux de John Hayes et Linda Flower.

Dans cette séquence, la différenciation successive s'est opérée au niveau des modalités de travail (individuel, en binôme, collectif...) notamment dans les séances 1 et 2. Lors des moments de production d'écrits (séances 4 et 5), la différenciation a plutôt été simultanée : « fiche d'identité du conte » proposant des idées, dictée à l'adulte pour un de mes élèves, exigences différentes de ma part selon le niveau orthographique. En effet, je ne demandais pas la même attention orthographique à tous, certains élèves étaient corrigés par moi pour qu'ils puissent se concentrer plus pleinement sur le travail d'invention et sur la structure de leur conte. De même, la longueur de la production écrite pouvait être différente selon les élèves. Ainsi, j'invitais ceux ayant des facilités à développer certains moments de leur conte en apportant des précisions ou des éléments de détails.

2.1.4. Le bilan de la séquence

A la fin de cette première séquence, les élèves étaient encore très motivés par le projet de réalisation de l'album. Ceci a donc contribué à les lancer et à les plonger dans un projet

⁵⁶ Voir annexe 9.

d'écriture long qui ne s'achèvera qu'à la fin de l'année scolaire. Ils se sont également familiarisés avec le genre du conte.

Cependant, les moments d'écriture en classe entière (27 élèves) sont très difficiles à mener car les élèves me sollicitaient régulièrement pour des problèmes liés à la mise en mots, pour un manque d'inspiration, etc. Il est également difficile de gérer les différents rythmes d'écriture. De plus, ils m'appelaient avant de se relire eux-mêmes pour que je les autorise à passer à la relecture. Il y avait alors des temps d'attente plus ou moins longs pour chaque élève avant que je puisse passer le voir. J'ai donc envisagé de réaliser les phases de production d'écrits lors des créneaux où j'avais des demi-groupes pour la suite du projet (cf séquence 3). Ensuite, les contes n'étaient pas tous écrits au passé car nous abordions encore le présent de l'indicatif en étude de la langue. Avec ma collègue, nous avons programmé une séquence d'apprentissage autour de l'imparfait de l'indicatif en période 4 plutôt qu'une séquence sur le futur de l'indicatif pour que cela ait plus de sens.

Lors de la lecture des écrits rédigés par les élèves, je me suis rendue compte qu'ils avaient eu des difficultés à se relire car la grille de relecture n'avait pas été construite avec eux. J'ai donc décidé, pour l'écriture du second conte, de la construire avec eux afin qu'ils s'approprient mieux cet outil. De plus, il est apparu que les élèves ne prenaient pas encore en compte le lecteur : la « posture d'auteur » n'était pas assez développée chez eux à ce stade du projet. D'une manière générale ils rédigeaient pour le plaisir d'écrire sans envisager la réception de leur texte, ce qui avait déjà été observé en amont du projet⁵⁷. Suite à cette observation il paraissait logique de continuer à leur faire sentir que lorsqu'un texte est destiné à être lu, cela influence les choix d'écriture. En outre, les textes étaient assez pauvres en adjectifs et en compléments de phrases. Ce qui a donné naissance à une deuxième séquence dans ce projet.

2.2. Travail de remédiation

D'une manière générale, les élèves n'ont pas développé une « posture d'auteur » au cours de la première séquence. Dans l'écriture de leurs contes, il n'y avait que peu d'éléments

⁵⁷ Voir introduction.

pour permettre aux lecteurs de se « fabriquer une représentation mentale »⁵⁸ de l'histoire et des personnages. Le travail de remédiation a donc été orienté dans cette direction.

2.2.1. Travail autour de la « posture d'auteur »⁵⁹

Avec ma collègue, nous utilisons *Lectorino & Lectorinette* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe⁶⁰ que nous mettons régulièrement en œuvre dans notre classe. L'ouvrage propose de nombreuses activités pour travailler la compréhension de textes et notamment un travail sur les inférences. La première séance du module 2 est appelée « fabriquer une représentation mentale ». A partir du *Joueur de flûte d'Hamelin* d'après Mérimée, les élèves devaient essayer de comprendre des expressions à l'aide des informations données dans le texte. Ils devaient également imaginer ce que pensent et ressentent les habitants de la ville face à l'invasion des rats et au manque de solutions efficaces pour les combattre. Cette séance de lecture a été un premier moyen pour faire sentir aux élèves le fait que les auteurs écrivent dans le but de nous aider à fabriquer « une représentation mentale », c'est-à-dire qu'ils font en sorte que nous puissions imaginer ce qui est raconté. Cela a permis d'introduire une séance de remédiation spécifique autour des contes.

Pour aider les élèves à adopter une « posture d'auteur », nous avons étudié la situation initiale du *Petit Poucet* d'après Charles Perrault. Cette séance de remédiation⁶¹ avait pour objectif de faire comprendre aux élèves que la situation initiale est le lieu où le lecteur rencontre pour la première fois les personnages. L'auteur y donne les informations pour que le lecteur s'imagine les protagonistes, qu'il s'intéresse à l'histoire et qu'il ait envie de lire la suite. Nous avons résolu les problèmes de sens et nous avons retrouvé les éléments caractéristiques des contes dans cet extrait. Ensuite, les élèves devaient souligner les éléments de portrait physique et moral du Petit Poucet et de ses parents. En guise d'étayage, je les ai amenés à remarquer que de nombreux mots apportant des informations sur les personnages sont souvent des adjectifs. Je les ai ensuite questionnés sur les raisons qui ont poussé l'auteur

⁵⁸ Expression empruntée à Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans l'ouvrage *Lectorino & Lectorinette (CE1-CE2), Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris, Retz, 2013, 208 p.

⁵⁹ Expression empruntée à par Catherine Tauveron et Pierre Sève dans *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p.

⁶⁰ Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, *Lectorino & Lectorinette (CE1-CE2), Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris, Retz, 2013, 208 p.

⁶¹ Voir fiche de préparation en annexe 14.

à nous donner ces indications, quel pouvait être son objectif... A la fin de cette séance, nous avons établi des critères d'écriture précis pour la situation initiale :

- L'auteur présente les personnages (éléments de portrait physique et moral, présentation de l'endroit où ils vivent et des membres de leur famille etc.). Il utilise de nombreux adjectifs pour nous donner des informations sur les personnages.
- L'auteur explique le(s) problème(s) rencontré(s) par les personnages pour donner envie aux lecteurs de lire la suite.

Lors de cette séance, qui a eu lieu 6 semaines après l'écriture du premier conte, les élèves avaient un bon souvenir des éléments caractéristiques du genre. Ils ont plutôt bien réussi à relever les éléments de description relatifs au Petit Poucet et à ses parents. D'emblée, ils ont utilisé les termes « portrait physique » et « portrait moral » car ce sont des éléments qui avaient été abordés au cours d'une séquence de lecture suivie. Cependant, cette séance serait à revoir car elle contient trop de phases orales et pas assez de moments écrits. De plus, les modalités de travail ne varient pas assez car il n'y a qu'une alternance des moments individuels et des phases collectives à l'oral. Ainsi, il aurait été plus pertinent de donner aux élèves une situation initiale en ôtant tous les éléments de description. Les élèves auraient ainsi senti la nécessité d'ajouter des éléments qui permettent aux lecteurs de mieux comprendre le texte. Ils auraient alors enrichi eux-mêmes le texte en se mettant à la place de l'auteur, ce qui aurait eu plus de sens pour construire une « posture d'auteur »⁶².

2.2.2. Séquence 2 : enrichissement de groupes nominaux et de phrases

En parallèle à ce qui a été évoqué précédemment, j'ai décidé de mettre en place une séquence⁶³ autour de l'enrichissement de groupes nominaux par des adjectifs, de l'enrichissement de phrase avec des compléments de temps et l'utilisation d'organismes textuels. La séance 1⁶⁴ était consacrée à l'enrichissement du groupe nominal par des adjectifs. Les élèves avaient déjà découvert cette nature de mots lors des périodes précédentes et nous avons vu son accord en genre et en nombre. En outre, ils avaient déjà étudié ce qu'est un

⁶² Expression empruntée à par Catherine Tauveron et Pierre Sève dans *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p.

⁶³ Voir fiche de séquence en annexe 11.

⁶⁴ Voir fiche de préparation en annexe 12.

groupe nominal. Au cours de cette séquence, j'ai essayé de faire le plus de liens possibles avec notre projet d'écriture de contes et avec le travail autour de la « posture d'auteur ». Ainsi j'ai introduit la séance 1 en expliquant aux élèves que nous allions nous mettre dans la peau de nos futurs lecteurs pour nous demander ce qu'ils aimeraient savoir sur les personnages. A partir de la phrase « Le prince a réveillé la Belle au bois dormant », nous avons essayé de voir ce qui serait intéressant de connaître à propos du prince. Les élèves ont alors proposé des adjectifs pour donner des indications physiques et morales comme nous l'avions vu avec la situation initiale du *Petit Poucet* de Charles Perrault. Ensuite, ils se sont entraînés à enrichir des groupes nominaux comme s'ils étaient des auteurs qui voulaient donner des informations à leurs futurs lecteurs. Cependant, cette séance soulève les mêmes problèmes que celle sur le *Petit Poucet* : il aurait fallu partir d'un texte sans adjectif pour que les élèves sentent la nécessité d'en utiliser dans leur conte. La séance 2⁶⁵ se centrait sur les indicateurs de temps afin d'exprimer un lien chronologique entre des événements dans un texte. En partant d'un extrait d'*Un voyage bien organisé !* de Béatrice Nicodème⁶⁶, trouvé dans le manuel *A portée de mots*⁶⁷, j'ai amené les élèves à se demander à quoi pouvaient servir certains mots soulignés (après, puis, enfin). Une fois établi le fait qu'ils aident les lecteurs à mieux comprendre la chronologie des événements, nous avons listé des mots ou groupes de mots qui pouvaient servir à organiser un texte tels que le lendemain, la veille, le jour même, autrefois, il y a fort longtemps, un jour, depuis ce jour, tout à coup, soudain... Je n'avais pas envisagé que les élèves ne se limiteraient pas qu'aux termes exprimant un lien chronologique entre des actions. Ils ont également proposé des termes tels que par chance, heureusement, malheureusement, mais... Nous avons donc utilisé toutes ces idées pour compléter la boîte à outils débutée lors de la séance 3 de la séquence 1⁶⁸.

2.3.Séquence 3

La séquence 3 est la séquence d'écriture du deuxième conte après le travail de remédiation. Elle reprend le déroulement et les éléments de différenciation des séances 4 et 5

⁶⁵ Voir fiche de préparation en annexe 13.

⁶⁶ Béatrice Nicodème, *Un voyage bien organisé !*, Hachette Education, 2014, 32 p.

⁶⁷ Philippe Bourgoiint, Eléonore Bottet, Jean-Claude Lucas, Janine Leclec'h - Lucas, Robert Meunier, *A portée de mots*, Vanves, Hachette, 2017, 208 p.

⁶⁸ Voir annexe 6.

de la séquence 1⁶⁹ mais les temps de production ont été réalisés en demi-groupe. J'ai modifié la « fiche d'identité du conte »⁷⁰ car certains éléments ne me semblaient pas pertinents. En effet, le point « choisis dans la liste, l'époque dans laquelle ton conte se déroule : passé, présent, futur. » n'était pas assez explicite pour les élèves. En outre, s'ils avaient choisi le « futur » il y avait un risque que leur production soit éloignée d'un conte merveilleux. Pour la même raison, il aurait également été intéressant de ne pas proposer les pirates comme personnages. Cependant, cet item ayant entraîné un fort engouement et l'implication d'élèves ayant généralement des difficultés à se lancer dans des tâches longues, je n'ai pas souhaité l'ôter de la liste. De plus, j'aurais pu construire la fiche d'identité avec les élèves afin qu'elle reprenne leurs propositions et qu'elle ait plus de sens pour eux. L'effet aurait été le même puisque tous les élèves auraient pu y puiser des idées pour planifier leur production. J'aurais autorisé que chacun puisse ajouter d'autres idées en guise de différenciation mais les propositions seraient venues des élèves eux-mêmes. De plus, les élèves pouvaient reprendre les idées qu'ils avaient utilisées pour le premier conte car ce qui était important pour moi était la mise en mots et le positionnement en tant qu'auteur plutôt que de trouver des nouvelles idées.

Pour cette séquence, la grille de relecture a été construite avec les élèves afin qu'ils se l'approprient mieux et faire en sorte que les critères d'évaluation soient construits avec eux. C'est à ce moment que nous avons aussi listé les critères de réussite pour la situation initiale, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Les élèves ont également rappelé qu'il fallait utiliser des adjectifs pour décrire les lieux et les personnages afin d'aider les lecteurs à se représenter les éléments. Après s'être relu, avoir fait relire son texte à un camarade et avoir eu un échange avec lui à ce propos, chaque élève venait me voir afin que je l'aide à améliorer son texte. Souvent, je rappelais qu'il était important de prendre en compte le futur lecteur pour l'aider à se représenter ce que l'auteur avait imaginé. A cette fin, j'indiquais régulièrement aux élèves qu'il fallait insérer dans leur conte plus d'éléments de portrait physique et moral ou je les invitais à puiser des termes pour organiser leurs textes dans la boîte à outils que nous avons élaborée ensemble. Pour les élèves les plus à l'aise, je demandais à ce que certains points soient développés pour que le conte comporte plus de détails. Par exemple pour une phrase du type « Le loup entra dans le château. », je pouvais

⁶⁹ Voir annexes 4 et 5.

⁷⁰ Voir version 2 en annexe 8.

demander de préciser comment le loup parvient à entrer dans le château. Enfin, j'évaluais leurs productions en remplissant à mon tour la grille de relecture. Au mois de juin, pour finaliser le projet d'écriture, les élèves fabriqueront chacun leur album. En lien avec le professeur d'arts plastiques, chaque élève illustrera son livre. Ensuite, les volontaires pourront lire leur production devant la classe et l'exposer à la BCD.

Lors de la lecture des premiers contes, je m'étais rendue compte que très peu d'élèves faisaient parler et interagir leurs personnages. Je souhaitais donc mettre en place une séquence autour de la mise en forme des dialogues et, en vocabulaire, il aurait été intéressant de prendre le temps de lister les différents verbes de paroles et d'étudier leurs nuances de sens. Cela n'a pas pu être réalisé par manque de temps et constituerait une piste d'amélioration.

2.4. Bilan général du projet

2.4.1. Les points positifs du projet

Ce projet d'écriture a suscité un fort engouement des élèves. En effet, ils étaient très motivés par la création finale de l'album, par son illustration et m'en ont parlé plusieurs fois. Certains ont même eu envie de repartir de leur première idée pour écrire le second conte car ils avaient vraiment le désir d'en faire un livre. D'une manière générale, le travail mené autour des contes a permis aux élèves d'avoir une meilleure connaissance de ce genre littéraire grâce aux lectures que nous avons faites, à l'élaboration de critères d'écriture et aux deux temps forts d'écriture. Ils ont bien intégré les différentes étapes du schéma narratif et les caractéristiques formels des contes.

Après comparaison entre les deux écrits⁷¹, il apparaît que les seconds contes comportent plus de mots de liaison et d'organiseurs textuels. Le travail de remédiation a donc permis de rendre l'écriture plus fluide et, pour certains, les productions ont été plus riches et plus longues. Certains élèves semblent avoir utilisé le travail mené en classe pour se lancer plus pleinement dans l'activité. Les situations initiales et la présentation des personnages ont beaucoup évolué entre le premier et le second conte. Elles comportent plus d'adjectifs afin de donner des éléments permettant aux lecteurs de mieux se représenter les personnages ; l'élément déclencheur est mieux introduit pour susciter la curiosité. Une « posture d'auteur », prenant en compte la réception de son texte, semble donc commencer à se mettre en place. Les élèves ont aussi plus largement utilisé le passé dans les contes, notamment l'imparfait.

⁷¹ Voir annexes 16, 17, 18 et 19.

Les élèves se sont mieux emparés des éléments caractéristiques des contes pour réaliser leur deuxième production. Il convient de noter qu'une élève s'est saisie des lectures de contes détournés que nous avons faites pour proposer sa version de *Chapeau rond rouge*.

2.4.2. Les points à améliorer

Bien qu'il y ait eu une évolution entre l'écriture du premier conte et l'écriture du second conte, et que les élèves se soient mieux positionnés en tant qu'auteurs, ce projet d'écriture comporte des points à revoir. Il aurait dû s'inscrire dans un temps plus long pour contribuer à un meilleur développement de la « posture d'auteur » chez les élèves. La lecture et l'étude de plus de contes merveilleux aurait été intéressantes pour ce projet dans le but de « conduire les élèves à se glisser dans le tissu textuel des auteurs »⁷² pour qu'ils découvrent « le projet d'auteur sous le texte d'auteur »⁷³ et de contribuer « au développement d'une intention esthétique »⁷⁴. Les élèves auraient eu plus de références pour établir les critères d'écriture d'un conte et auraient pu y puiser des idées concernant la narration, les tournures de phrases ou encore des exemples de jeu avec le lecteur. Ainsi, le projet est tombé dans un des écueils soulevé par Catherine Tauveron et Pierre Sève soit

*des généralisations abusives à partir de l'observation de textes en nombres restreint (souvent à l'unité) quand l'interaction lecture / écriture suppose la durée, la constance et la multiplicité des expériences de lecture [...]*⁷⁵

Le projet n'a pas assez mis l'accent sur l'esthétique des auteurs au profit d'aspects formels (schéma narratif, description des personnages etc.). Il aurait été intéressant d'étudier plus en détails les contes en se focalisant sur leur aspect artistique et esthétique comme par exemple l'onomastique, les inférences... Des débats autour de l'interprétation des contes auraient pu être mis en place pour faire sentir leur dimension symbolique.

Pour permettre aux élèves de développer une « posture d'auteur », Catherine Tauveron et Pierre Sève rappellent que « la durée est un paramètre essentiel : durée de l'exposition aux

⁷² Catherine Tauveron, Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p., p. 110

⁷³ *Ibid.*, p. 38

⁷⁴ *Ibid.*, p. 37

⁷⁵ *Ibid.*, p. 12

intentions d'auteur en lecture et surtout durée de l'expérimentation en écriture »⁷⁶. Ainsi, il aurait fallu faire plus écrire les élèves, en dehors de deux temps forts, notamment lors du travail de remédiation. Par exemple, j'aurais pu leur demander de produire des courts textes en lien avec l'enrichissement de groupes nominaux ou l'utilisation d'indicateurs de temps. Cela aurait été un entraînement leur permettant d'écrire régulièrement, d'améliorer leurs compétences en production d'écrits mais aussi un moyen de dédramatiser l'acte d'écrire. Comme le rappellent les programmes en vigueur « la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès »⁷⁷.

Les moments d'échanges entre pairs, comme le conseillent Catherine Tauveron et Pierre Sève⁷⁸, sont à modifier afin de mieux contribuer au développement de la « posture d'auteur ». Comme évoqué précédemment, les moments d'échanges ont eu lieu lorsqu'un élève demandait à un camarade de le relire à l'aide de la grille de relecture. Je pense qu'il aurait été préférable d'analyser certains textes en demi-groupe, avec bienveillance, en s'assurant que l'élève dont le texte est étudié ne vive pas mal cette situation. En effet, Catherine Tauveron et Pierre Sève estiment que ces échanges entre auteurs favorisent « les emprunts mutuels »⁷⁹. Ainsi, « il faut permettre que la singularité de l'un se nourrisse de la singularité de l'autre »⁸⁰. De plus, l'élève auteur du texte aurait pu expliquer ses choix d'écriture, les autres auraient pu mettre en avant les aspects intéressants du texte ou ses dysfonctionnements. De par leur expérience en tant que lecteur qui reçoit le texte de quelqu'un d'autre, les élèves auraient pu proposer des modifications pour que l'écrit soit mieux compris par un futur lecteur. Ils se seraient donc mis dans une position d'auteur en partant de leur expérience de lecteur. L'interaction lecture-écriture, la prise en compte de la réception du texte, et le positionnement en tant qu'auteur conseillant un autre auteur peuvent contribuer à renforcer le développement de la « posture d'auteur ». Cela n'a pas été assez mené au cours de ce projet.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 38

⁷⁷ *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753 (consulté le 04 avril 2017)

⁷⁸ Catherine Tauveron, Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 143

⁸⁰ *Ibid.*, p. 143

Les phases de révision et de réécriture des contes sont aussi à revoir. En effet, la grille de relecture (version 2)⁸¹ comporte de nombreux aspects formels sur la structure et les caractéristiques des contes. Cependant, elle possède des aspects liés aux apprentissages en étude de la langue qui sont assez flous comme par exemple « Ton texte a-t-il du sens ? » ou encore « ton conte est-il écrit au passé ? ». Elle aurait gagné à avoir des points plus précis, faisant écho à ce qui avait été vu en classe, tels que : « Ton texte comporte t-il des phrases courtes ? » ; « Tes phrases commencent-elles par des majuscules et finissent-elles par des points ? » ; « As-tu utilisé l'imparfait ? ». La grille aurait pu garder « As-tu utilisé des mots ou groupes de mots pour organiser ton texte ? » Ainsi, les élèves auraient plus été en mesure de corriger eux-mêmes ces aspects en utilisant leurs connaissances et les outils mis à disposition (cahier de français, affichages...). En effet, avec les critères flous, les élèves ont eu du mal à prendre en charge la correction des points listés car il y avait un gros manque de clarté. Ainsi, lorsque les élèves venaient me voir après le travail de relecture, il n'y avait que peu de modifications effectuées par eux sur ces points. Il fallait donc que je les aide à corriger ces éléments. Je leur conseillais également d'autres modifications au niveau des répétitions par exemple ou des points de narration à plus détailler. En outre, je corrigeais les erreurs d'orthographe pour les libérer de cet aspect. Il est apparu que les élèves avaient des difficultés à tout corriger en même temps. Bien souvent ils revenaient me montrer leur travail avec seulement la moitié des modifications effectuées. Je pense qu'il aurait été préférable de prendre en charge une partie des corrections, en plus de l'orthographe, afin de limiter les allers-retours entre les élèves et moi et faire en sorte qu'ils se concentrent sur les éléments que nous avons étudiés en classe et qui auraient figuré dans la grille de relecture.

Conclusion

A la fin de ce travail il apparaît, comme le suggèrent Catherine Tauveron et Pierre Sève⁸², que l'un des principaux éléments pour construire la « posture d'auteur » soit le temps. Ainsi pour qu'un tel projet aboutisse, il faut prendre le temps d'étudier avec les élèves des contes pour qu'ils s'en imprègnent et qu'ils relèvent les éléments caractéristiques du genre. C'est également un moyen de leur faire sentir « le projet de l'auteur sous le texte de

⁸¹ Voir annexe 10.

⁸² Catherine Tauveron, Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p.

l'auteur »⁸³ pour les amener à percevoir la manière dont il prend en compte le futur lecteur dans ses choix esthétiques. Prendre le temps est aussi un facteur favorisant l'écriture des élèves. Plus les élèves vont s'entraîner, plus ils auront des facilités à écrire et plus ce qu'ils proposeront sera de qualité. Il est également important de ménager des temps d'échanges en petits groupes pour que les élèves expliquent leurs choix ou proposent des éléments à leurs camarades concernant leur conte. Cela leur permet de se mettre en position d'auteur qui réfléchit à la réception d'un texte et qui fait des choix en conséquence. En outre, ce projet d'écriture a montré l'importance de construire avec les élèves les éléments d'aide à l'écriture ou à la relecture afin qu'ils aient plus de sens pour eux. Pour être efficaces, ces outils doivent être clairs et précis, ne reprendre que des éléments abordés avec les élèves, et leurs permettre d'être autonomes dans les tâches d'écriture, de relecture et de réécriture. Pour qu'un tel projet réussisse, il faut également trouver le moyen de motiver les élèves sur un temps long. En ce sens, la création de l'album a été un facteur déterminant dans le maintien de la motivation et de l'implication des élèves. Ils savaient pour quoi et pour qui ils écrivaient, ce qui a suscité l'envie d'écrire. Cette séquence a contribué à développer, en partie, une « posture d'auteur », à dédramatiser l'acte d'écrire des textes longs. Elle a peut-être suscité l'envie de lire grâce à la richesse de l'interaction entre la lecture et l'écriture, grâce au positionnement en tant qu'auteur, et grâce à la création de l'album.

⁸³ Catherine Tauveron, Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216 p., p. 38

Bibliographie

Ouvrages et articles

Collognat-Bares, Annie, Brunet, Dominique, Dronne Frédéric, Perrault, *Contes*, Pocket Classiques, 2006, 384p.

Giraud, Roland, *Production d'écrits et différenciation*, académie de Bordeaux-Bègles, 2006, 3p.

Gillig, Jean-Marie, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod, 1997, 234p.

Tauveron, Catherine, Sève, Pierre, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2005, 216p.

Sitographie

Bibliothèque Nationale de France, *Il était une fois... Les contes de fées*, en ligne : <http://expositions.bnf.fr/contes/index.htm> (consulté le : 19 décembre 2016)

Inspection académique Périgueux II, *La différenciation pédagogique : l'essentiel en une page*, d'après Philippe Meirieu dans *Les cahiers pédagogiques* de 1997, en ligne : http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/24/IENPerigueux2/pdt_mdi/documents/intro/peda_differenciee_essentiel.pdf (consulté le : 04 avril 2017)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753 (consulté le : 20 décembre 2017 puis le 04 avril 2017)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'écriture au cycle 2*, 2016, en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf (consulté le : 24 février 2017)

Mounet, Nathalie, *Comment aider l'élève à entrer dans l'écriture ? Comment l'aider à devenir producteur de textes ?*, 2011, en ligne : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/compte_rendu_production_d_ecrit.pdf (consulté le : 8 février 2017)

Annexes

Annexe 1 : fiche de séquence (séquence 1)

Disciplines supports d'apprentissages :

- Principale : Français (compréhension de textes et production d'écrits)
- Secondaire : Enseignements artistiques

Enjeux de la séquence :

Spécifiques :

- Repérer la trame narrative d'un conte.
- Connaitre les grandes étapes du schéma narratif.
- Repérer les caractéristiques propres aux contes.
- Ecrire un texte narratif.
- Planifier et organiser sa production d'écrits en suivant les caractéristiques propres aux contes.

Transversaux :

- Etre capable de relire son travail pour l'améliorer.
- Réinvestir les notions vues en étude de la langue dans d'autres contextes.

Acquisitions attendues par les programmes :

- **Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche.**
 - Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes.
 - Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchainent avec cohérence, écrire ces phrases.
 - Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).
 - Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue.
 - Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
 - Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.
- **Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.**
 - Repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...).
 - Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue.
 - Vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue.
 - Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture.
- **Comprendre un texte.**

- Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses...).

- Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...).

-Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.

- **Pratiquer différentes formes de lecture**

- Mobilisation de la démarche permettant de comprendre.

-Prise en compte des enjeux de la lecture notamment : lire pour réaliser quelque chose ; lire pour découvrir ou valider des informations sur... ; lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour...

Connaissances	J'ai compris et je sais que :	Qu'il faut organiser un texte avant de l'écrire.
	J'ai compris et je sais comment faire (critères de réalisation à formuler) :	Le fonctionnement d'un conte (schéma narratif / actantiel) et ses caractéristiques principaux.
	Je connais les mots et la syntaxe pour communiquer et comprendre (lister et définir) :	Les formules introductives (« il était une fois », « jadis », « autrefois »...) Situation initiale / élément déclencheur / péripéties / dénouement / situation finale et leurs caractéristiques.
	Je connais les règles (de fonctionnement et de sécurité) :	Un conte s'écrit au passé. L'écrit doit être cohérent. Il faut qu'il y ait des connecteurs logiques, des substituts...
Capacités	Je sais réaliser :	Planifier mon écriture. Ecrire un conte en suivant ses caractéristiques. Se relire et améliorer l'écrit qu'on a produit.
	Je sais m'informer, me repérer, identifier.... :	Se relire et identifier les dysfonctionnements de son texte. Utiliser les outils à disposition pour améliorer l'écrit produit.
	Je sais raisonner :	Utiliser la comparaison entre les contes. Induire des contes lus les éléments relatifs aux contes.
	Je sais choisir, décider :	Je sais choisir la trame de mon conte.
	Je sais planifier, m'organiser :	Je sais organiser ma production d'écrits.
	Je sais apprécier :	Je sais apprécier ma production à l'aide de la grille de relecture.
Attitudes	Je sais communiquer de manière adaptée :	Utiliser les règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison pour écrire.
	Je sais tenir un rôle :	Adopter une posture d'auteur.
	Je m'implique dans les tâches (réaliser, chercher une solution, recommencer, inventer...) :	S'impliquer dans l'écriture de mon conte.
	Je suis attentif à :	Etre attentif à ce que le texte soit cohérent, compréhensible par un lecteur et qu'il respecte les caractéristiques du conte.
	Je respecte les autres et le matériel :	Ne pas se moquer des écrits des autres.

Compétences du socle travaillées au cours de cette séquence :

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer**
- **Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine**

Lire :

- Comprendre un texte.
- Pratiquer différentes formes de lecture.
- Lire à voix haute.

Ecrire :

- Produire des écrits
- Réviser l'écrit qu'on a produit

Contribution de la séquence à l'acquisition de ces compétences :

Cette séquence doit permettre aux élèves de découvrir le genre du conte. Les élèves vont ensuite être amenés à se positionner en tant qu'auteur : planification de l'écriture, relecture, réécriture. Ils se demanderont ce que produit sur le lecteur leur texte et le retravailleront en prenant en compte cet élément.

La séquence doit également être un moyen pour que les élèves sentent la nécessité d'être attentif à la langue pour faciliter la compréhension et la lecture dans le but d'exposer le livre à la BCD.

Besoins spécifiques à la classe :

Faire découvrir le genre du conte et insister sur les éléments constitutifs de ceux-ci.

Proposer des éléments de trame assez diversifiés et la création de l'album à la fin du projet pour permettre à tous les élèves d'être motivés et engagés dans le projet.

Besoins spécifiques à certains élèves :

S'assurer qu'il y ait toujours quelqu'un pour aider ***⁸⁴ à écrire ou à faire une dictée à l'adulte lors de toutes les phases d'écriture du conte.

Déroulé de séquence :

Séances	Compétences travaillées	Objectifs
Séance 1 (découverte): Découverte des caractéristiques des contes au travers du <i>Petit Chaperon Rouge</i> de Grimm.	-Connaître les caractéristiques d'un conte. -Savoir ce qu'est le schéma narratif d'un conte. -Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. -Comprendre un texte. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte -Pratiquer différentes formes de lecture. -Contrôler sa compréhension (justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées).	-Savoir qu'un conte suit les étapes du schéma narratif. -Connaître les étapes du schéma narratif.
Séance 2 (entraînement) : Réinvestissement	-Connaître les caractéristiques d'un conte. -Savoir ce qu'est le schéma narratif d'un conte. -Lire et comprendre des textes adaptés à la	-Savoir qu'un conte suit les étapes du schéma narratif. -Connaître les étapes du

84 Les noms des élèves ont été ôtés dans un souci de confidentialité.

<p>des caractéristiques des contes au travers du <i>Loup et des sept chevreaux</i> de Grimm.</p>	<p>maturité et à la culture scolaire des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprendre un texte. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte -Pratiquer différentes formes de lecture. -Contrôler sa compréhension (justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées). -Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte. (repérage des informations importantes, mobilisation des références culturelles) -Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...). -Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. 	<p>schéma narratif.</p>
<p>Séance 3 : Institutionnalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Connaitre les caractéristiques d'un conte. -Savoir ce qu'est le schéma narratif d'un conte. 	<p>-Connaître les étapes du schéma narratif.</p>
<p>Séance 4 (entraînement) : lancement du projet d'écriture, choix des éléments constitutifs des contes, écriture de la situation initiale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue. -Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases. -Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche. -Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes. 	<p>-Organiser sa production d'écrits en suivant les caractéristiques propres au conte.</p>
<p>Séance 5 (entraînement) :</p> <p>écriture du reste du conte et travail de relecture</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue. -Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases. -Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche. -Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes. 	<p>-Organiser sa production d'écrits en suivant les caractéristiques propres au conte.</p>

Prolongements :

- Création du livre et illustration.
- Lecture en constellation : *Les trois petits cochons* de Steven Guarnaccia ; *Le loup est revenu* et *Chapeau rond rouge, Igor et les trois petits cochons* de Geoffroy de Pennart.

Bilan :

Les élèves se sont lancés avec une grande motivation dans l'écriture de leur conte.

Ils ne prennent pas encore en compte le lecteur de leur texte : le travail pour l'écriture du 2^{ème} conte va être de les amener à prendre conscience que le texte est destiné à être lu par un lecteur potentiel et qu'il faut envisager cela lors de la rédaction pour que le lecteur comprenne et ait envie de lire.

Une séquence est à prévoir sur l'enrichissement des phrases et des groupes nominaux. Les textes comportent également très peu de dialogues et de connecteurs. Il faut donc retravailler là-dessus.

Annexe 2 : fiche de préparation de la séance 1, le *Petit Chaperon rouge* de Grimm

Domaine : Lecture et compréhension de l'écrit, Production d'écrits, CE2

Fonction : Découverte

Compétences travaillées :

<u>Connaissances</u>	<u>Capacités</u>	<u>Attitudes</u>
<p>-Connaître les caractéristiques du conte.</p> <p>-Savoir ce qu'est le schéma narratif du conte.</p>	<p>-Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.</p> <p>-Comprendre un texte.</p> <p>-Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses...).</p> <p>-Pratiquer différentes formes de lecture.</p> <p>-Contrôler sa compréhension (justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées).</p>	<p>-Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...).</p> <p>-Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.</p>

Objectifs :

- Savoir qu'un conte suit les étapes du schéma narratif.
- Connaître les étapes du schéma narratif.

Durée : 45 min

Étapes	Organisation Matériel	Déroulement	Remarques
<p>1/ Recueil de représentations initiales des élèves</p> <p>5 min</p>	<p>Collectif</p> <p>Oral</p>	<p>« Qu'est-ce qu'un conte ? »</p> <p>« Nous allons travailler plusieurs semaines sur les contes. Nous en lirons plusieurs et nous étudierons comment ils sont écrits pour pouvoir écrire notre propre conte et en faire un livre. »</p>	
<p>2/ Recherches</p> <p>30 min</p>	<p>Extraits du <i>Petit Chaperon rouge</i>.</p> <p>Individuel</p>	<p>Lecture collective des différents extraits et explication du vocabulaire qui pourrait poser problème.</p> <p>« Je vais vous distribuer des extraits d'un conte que vous connaissez sûrement. J'attends de</p>	<p><u>Critères de réussite</u> : les élèves ont réussi à remettre dans l'ordre les différents extraits et peuvent expliquer leurs choix.</p> <p><u>Critères de réalisation</u> :</p>

	<p>20 min</p> <p>5 min Par binôme</p> <p>5 min Collectif Oral</p>	<p>vous que vous les remettiez dans le bon ordre et que vous expliquiez ce qui vous a permis de trouver une organisation dans les extraits. Dans un premier temps vous allez travailler seul. »</p> <p>« Maintenant vous allez comparer ce que vous avez fait avec votre voisin. »</p> <p>Correction collective.</p>	<p>les élèves se sont servis de leur compréhension du texte, des connecteurs logiques et de leur connaissance du conte.</p>
<p>3/Institutionnalisation</p> <p>10 min</p>	<p>Collectif Oral</p>	<p>Demander aux élèves d'essayer de donner un nom aux différentes étapes.</p> <p>« J'attends de vous que vous puissiez donner un nom aux différentes étapes de l'histoire. »</p>	<p><u>Étayage</u> : si besoin l'enseignante reformule et synthétise ce qui se passe dans chaque extrait pour faire remarquer aux élèves que le conte débute par une présentation, un élément déclencheur, des péripéties (actions), un événement qui met fin aux actions (dénouement) et une situation finale (fin de l'histoire).</p>

Différenciation envisagée si besoin : le schéma narratif et la compréhension du texte pourront être repris en APC.

Extrait n°1

Sa voracité satisfaite, le loup retourna se coucher dans le lit et s'endormit bientôt, ronflant de plus en plus fort. Le chasseur, qui passait devant la maison l'entendit et pensa : « Qu'a donc la vieille femme à ronfler si fort? Il faut que tu entres et que tu voies si elle a quelque chose qui ne va pas [...] ». »

Il posa son fusil, prit des ciseaux et se mit à tailler le ventre du loup endormi. Au deuxième ou au troisième coup de ciseaux, il vit le rouge chaperon qui luisait. Deux ou trois coups de ciseaux encore, et la fillette sortait du loup en s'écriant :
- Ah ! comme j'ai eu peur ! Comme il faisait noir dans le ventre du loup !

Et bientôt après, sortait aussi la vieille grand-mère [...].

Étape de l'histoire :

Extrait n°2

Tous les trois étaient bien contents : le chasseur prit la peau du loup et rentra chez lui ; la grand-mère mangea la galette et but le vin que le Petit Chaperon rouge lui avait apportés, se retrouvant bientôt à son aise. Mais pour ce qui est du Petit Chaperon elle se jura : « Jamais plus de ta vie tu ne quitteras le chemin pour courir dans les bois, quand ta mère te l'a défendu. »

Les frères Grimm.

Étape de l'histoire :

Extrait n°3

Mais la grand-mère habitait à une bonne demi-heure du village, tout là-bas, dans la forêt ; et lorsque le Petit Chaperon rouge entra dans la forêt, ce fut pour rencontrer le loup [...].

-Bonjour, Petit Chaperon rouge, dit le loup.

-Merci à toi, et bonjour aussi, loup.

-Où vas-tu de si bonne heure, Petit Chaperon rouge ?

-Chez grand-mère [...]

-Où habite-t-elle, ta grand-mère, Petit Chaperon rouge ? demanda le loup

-Plus loin dans la forêt, à un quart d'heure d'ici ; c'est sous les trois grands chênes [...] dit le Petit Chaperon rouge.

Fort de ce renseignement, le loup pensa : « Un fameux régal, cette mignonne et tendre jeunesse ! Grasse chère, que j'en ferai : meilleure encore que la grand-mère, que je vais engloutir aussi [...] »

Étape de l'histoire :

Extrait n°4

Pendant que le Petit Chaperon rouge cueille des fleurs pour faire un bouquet, le loup entre chez la grand-mère et la mange. Il met ensuite les vêtements de la vieille femme et se couche dans son lit. Le Petit Chaperon rouge entre à son tour dans la maison.

-Comme tu as de grandes oreilles, grand-mère !

- C'est pour mieux t'entendre.

-Comme tu as de gros yeux, grand-mère !

-C'est pour mieux te voir, répondit-elle.

-Comme tu as de grandes mains !

- C'est pour mieux te prendre, répondit-elle.

- Oh ! grand-mère, quelle grande bouche et quelles terribles dents tu as !

-C'est pour mieux te manger, dit le loup, qui fit un bond hors du lit et avala le pauvre Petit Chaperon rouge d'un seul coup.

Étape de l'histoire :

Extrait n°5

Un jour, sa mère lui dit :

- Tiens, Petit Chaperon rouge, voici un morceau de galette et une bouteille de vin : tu iras les porter à ta grand-mère [...].

Étape de l'histoire :

Extrait n°6

Il était une fois une adorable petite fille que tout le monde aimait rien qu'à la voir, et plus que tous, sa grand-mère, qui ne savait que faire ni que donner comme cadeaux à l'enfant. Une fois, elle lui donna un petit chaperon de velours rouge et la fillette le trouva si joli, il lui allait si bien, qu'elle ne voulut plus porter autre chose et qu'on ne l'appela plus que le Petit Chaperon rouge.

Étape de l'histoire :

Annexe 3 : fiche de préparation de la séance 2, *Le loup et les sept chevreaux* des frères Grimm

Domaine : Lecture et compréhension de l'écrit, Production d'écrits, CE2

Fonction : entraînement

Compétences travaillées :

Connaissances	Capacités	Attitudes
-connaître les caractéristiques du conte. -savoir ce qu'est le schéma narratif d'un conte.	-Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. -Comprendre un texte. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte. -Pratiquer différentes formes de lecture. -Contrôler sa compréhension (justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées). -Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte. (repérage des informations importantes, mobilisation des références culturelles)	-Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...) -Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.

Objectifs :

- Savoir qu'un conte suit les étapes du schéma narratif.
- Connaître les étapes du schéma narratif.

Durée : 30 min

Étapes	Organisation Matériel	Déroulement	Remarques
1/Recueil des représentations initiales 5 min	Collectif Oral	« Connaissez-vous le conte du <i>Loup et des sept chevreaux</i> ? »	Profiter de cette étape pour expliquer que les contes viennent de la tradition orale, c'étaient des contes qui se transmettaient oralement. Certains auteurs comme Charles Perrault ou les Frères Grimm ont retranscrit ces contes dans des livres.

<p>2/ Recherches 10 min</p>	<p>Individuel</p>	<p>Annoncer aux élèves qu'ils vont entendre <i>Le loup et les sept chevreaux</i> des frères Grimm. Leur demander d'être très attentifs car ils vont devoir expliquer l'histoire en suivant les grandes étapes du schéma narratif.</p> <p>Les élèves peuvent prendre des notes sur leurs cahiers de brouillon.</p>	<p><u>Critères de réussite</u> : les élèves ont su transposer leurs connaissances sur le <i>Petit Chaperon rouge</i> à ce conte et ont pu relever les grandes étapes du schéma narratif.</p> <p><u>Critères de réalisation</u> : les élèves ont utilisé leurs connaissances du schéma narratif et ont pris des repères dans le texte.</p>
<p>3/ Institutionnalisation 15 min</p>		<p>Demander aux élèves les points communs et les différences qu'ils ont vus avec le <i>Petit Chaperon rouge</i>.</p>	<p>Lors de cette phase, attirer l'attention des élèves sur la présence de tournures similaires au PCR (« Il était une fois », « un jour »).</p>

Annexe 4 : fiche de préparation de la séance 4, choix de la structure du conte et écriture de la situation initiale

Domaine : Production d'écrits, CE2

Fonction : entraînement

Pré-requis : connaître la structure du schéma narratif

Compétences travaillées :

<p><u>Connaissances</u> -Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue.</p>	<p><u>Capacités</u> -Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</p>	<p><u>Attitudes</u> -Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche. -Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes.</p>
---	---	---

Objectif : Organiser sa production d'écrits en suivant les caractéristiques propres au conte.

Durée : 40 min

Étapes	Organisation Matériel	Déroulement	Remarques
<p>1/ Choix de la structure du conte 10 min</p>	<p>1 fiche d'identité du conte par élève Collectif / Oral Individuel / Écrit</p>	<p>Annoncer aux élèves que nous allons faire un « rallye d'écriture ». Le but va être d'écrire un conte en une semaine et d'en lire à Madame Banse le vendredi quand elle reviendra. Expliquer qu'aujourd'hui nous allons choisir les éléments principaux de notre conte (personnages, lieux, péripéties etc.) et que l'on passera à l'écriture le lendemain. Lire le fiche avec les élèves. Leur laisser le temps de la remplir.</p>	<p><u>Étayage</u> : aider les élèves qui auraient du mal à faire des choix pour leur conte.</p>
<p>2/ Rappel des critères d'écriture de la situation initiale 5 min</p>	<p>Collectif / oral</p>	<p>« Qui peut me rappeler, ce qu'il faut pour écrire une situation initiale ? »</p>	<p><u>Réponses attendues</u> : une formule introductive / la présentation du personnage principal / la présentation du lieu, de l'époque, de la quête du héros / utilisation du passé.</p>
<p>3/ Écriture de la situation initiale 25 min</p>	<p>Individuel Écrit Feuilles à carreaux</p>	<p>En partant des critères élaborés et des choix effectués lors de l'étape 1, les élèves écrivent la situation initiale et l'élément déclencheur de leur conte. Relire le début de son conte pour compléter la grille de relecture. Faire relire par un camarade.</p>	<p><u>Étayage</u> : aider les élèves qui auraient des difficultés à se lancer dans l'activité en les rassurant et en les accompagnant dans l'écriture.</p>

Annexe 5 : fiche de préparation de la séance 5 : écriture des péripéties, du dénouement et de la situation finale

Domaine : Production d'écrits, CE2

Fonction : entraînement

Pré-requis : connaître la structure du schéma narratif

Compétences travaillées :

<p><u>Connaissances</u> -Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue.</p>	<p><u>Capacités</u> -Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</p>	<p><u>Attitudes</u> -Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche. -Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes.</p>
---	---	---

Objectif : Organiser sa production d'écrits en suivant les caractéristiques propres au conte.

Durée : 40 min

Étapes	Organisation Matériel	Déroulement	Remarques
<p>1/ Rappel des critères pour l'écriture des péripéties du dénouement et de la situation finale.</p> <p>5 min</p>	Collectif / oral	<p>Expliquer qu'aujourd'hui nous allons écrire la suite de notre conte en suivant ce qu'on avait défini sur la fiche d'identité de son conte.</p> <p>« Qui peut me donner des exemples de péripéties dans le <i>Petit Chaperon rouge</i>, <i>Le loup et les sept chevreux</i> ou dans <i>Les trois petits cochons</i> ? »</p> <p>« Qui peut me rappeler les critères d'écriture que nous avons définis les péripéties, le dénouement et la situation finale ? »</p> <p>Les écrire au tableau.</p>	<p>Réponses attendues : le héros fait des actions pour arriver à son but ou résoudre le problème de départ. Il peut être aidé par des personnages et il y a d'autres personnages qui s'opposent à lui ; la dénouement explique comment le problème du héros se résout ; la situation finale explique ce que deviennent les personnages à la fin.</p>
<p>2/ Écriture des péripéties, du dénouement et de la situation finale</p> <p>35 min</p>	<p>Individuel</p> <p>Binôme</p>	<p>Les élèves écrivent les péripéties, le dénouement et la situation finale de leur conte. Ensuite, relecture individuelle à l'aide de la fiche de relecture.</p> <p>Faire relire sa production à un camarade pour avoir son avis, retravailler le texte pour avoir toutes les cases de la grille cochées.</p> <p>Monter le texte à l'enseignante.</p>	

Annexe 6 : trace écrite du schéma narratif et première boîte à outils

Le schéma narratif du conte

<p>1 <u>Situation initiale</u></p> <p>C'est le début du conte. L'auteur présente le héros ou l'héroïne, sa quête et le lieu où se déroule l'histoire.</p> <p><i>Qui est le personnage principal ? Où vit-il ? Que veut-il ? Quelle est sa quête ?</i></p>	<p>2 <u>Élément déclencheur</u></p> <p>Le héros ou l'héroïne rencontre un problème.</p> <p><i>Qu'arrive t-il au personnage principal ? Quel est le problème qu'il rencontre ?</i></p>	<p>3 <u>Péripéties</u></p> <p>Ce sont les aventures du héros ou de l'héroïne.</p> <p><i>Comment le personnage principal essaye t-il de résoudre son problème ? Qui l'aide ? Qui s'oppose à lui ?</i></p>	<p>4 <u>Dénouement</u></p> <p><i>Comment le personnage résout-il son problème ?</i></p>	<p>5 <u>Situation finale</u></p> <p>C'est la fin de l'histoire.</p> <p><i>Comment se termine l'histoire ? Que deviennent les personnages ?</i></p>
<p><u>Boîte à outils :</u></p> <p>-Il faut mettre le texte au passé. -Le conte débute souvent par la formule « Il était une fois ».</p>	<p><u>Boîte à outils :</u></p> <p>- « Un jour... »</p>	<p><u>Boîte à outils :</u></p> <p>- « Et ils vécurent heureux.. » -« Depuis ce jour... »</p>		

Annexe 7 : fiche d'identité du conte (version 1)

Fiche d'identité de mon conte

<p>1) Choisis dans la liste qui sera ton personnage principal :</p> <ul style="list-style-type: none">• une sorcière / un sorcier• un fantôme• un ogre / une ogresse• des pirates• un roi / une reine• un prince / une princesse• un magicien / une magicienne• un loup / une louve• un enfant / une enfant• un orphelin / une orpheline	<p>2) Choisis dans la liste le lieu où se déroulera ton conte :</p> <ul style="list-style-type: none">• dans une forêt• dans un château• dans une grande ville• dans un village• à la montagne• à la campagne
<p>3) Choisis dans la liste, l'époque dans laquelle ton conte se déroule :</p> <ul style="list-style-type: none">• le passé• le présent• le futur	<p>4) Quelle est la quête de ton personnage ? (son but) :</p> <ul style="list-style-type: none">• récupérer un objet• retrouver ou créer un lien (amour, amitié...) avec une personne• aider quelqu'un• apporter quelque chose à quelqu'un• défendre un lieu ou un objet
<p>5) Choisis dans la liste, au moins deux péripéties qui auront lieu dans ton conte :</p> <ul style="list-style-type: none">• une poursuite• un vol• une injustice• un emprisonnement• un mariage• un don• une interdiction• un mensonge• une punition	<p>6) Choisis dans la liste, le personnage qui va aider ton héros / ton héroïne?</p> <ul style="list-style-type: none">• une sorcière / un sorcier• un fantôme• un ogre / une ogresse• des pirates• un roi / une reine• un prince / une princesse• un magicien / une magicienne• un loup / une louve• un enfant / une enfant• un orphelin / une orpheline
<p>7) Choisis dans la liste, le personnage qui va s'opposer à ton héros / ton héroïne ?</p> <ul style="list-style-type: none">• une sorcière / un sorcier• un fantôme• un ogre / une ogresse• des pirates• un roi / une reine• un prince / une princesse• un magicien / une magicienne• un loup / une louve• un enfant / une enfant• un orphelin / une orpheline	<p>Quel est le titre de ton conte ?</p>

Annexe 8 : fiche d'identité (version 2)

Fiche d'identité de mon conte

<p>1) Choisis dans la liste qui sera ton personnage principal :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une sorcière / un sorcier • un fantôme • un ogre / une ogresse • des pirates • un roi / une reine • un prince / une princesse • un magicien / une magicienne • un loup / une louve • un enfant / une enfant • un orphelin / une orpheline 	<p>2) Choisis dans la liste le lieu où se déroulera ton conte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans une forêt • dans un château • dans une grande ville • dans un village • à la montagne • à la campagne
<p>3) Quelle est la quête de ton personnage ? (son but) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • récupérer un objet • retrouver ou créer un lien (amour, amitié...) avec une personne • aider quelqu'un • apporter quelque chose à quelqu'un • défendre un lieu ou un objet 	<p>4) Choisis dans la liste, au moins deux péripéties qui auront lieu dans ton conte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une poursuite • un vol • une injustice • un emprisonnement • un mariage • un don • une interdiction • un mensonge • une punition
<p>5) Choisis dans la liste, le personnage qui va aider ton héros / ton héroïne?</p> <ul style="list-style-type: none"> • une sorcière / un sorcier • un fantôme • un ogre / une ogresse • des pirates • un roi / une reine • un prince / une princesse • un magicien / une magicienne • un loup / une louve • un enfant / une enfant • un orphelin / une orpheline 	<p>6) Choisis dans la liste, le personnage qui va s'opposer à ton héros / ton héroïne ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • une sorcière / un sorcier • un fantôme • un ogre / une ogresse • des pirates • un roi / une reine • un prince / une princesse • un magicien / une magicienne • un loup / une louve • un enfant / une enfant • un orphelin / une orpheline

Quel est **le titre** de ton conte ?

Annexe 9 : grille de relecture (version 1)

Grille de relecture

	Toi	Un/une camarade	La maîtresse
Y a-t-il un titre ?			
Situation initiale			
Y a-t-il une formule pour débiter ton conte ?			
Les personnages sont-ils présentés ?			
Les lieux sont-ils décrits ?			
Parles-tu de l'époque dans laquelle se déroule ton conte ?			
Élément déclencheur			
Ton héros rencontre-t-il un problème ? A-t-il une quête à accomplir ? Quel est son but ?			
Les péripéties			
Ton personnage rencontre-t-il des obstacles ?			
Ton personnage rencontre-t-il des personnes qui l'aident et des personnes qui s'opposent à lui ?			
Dénouement			
As-tu bien expliqué comment ton personnage résout ses problèmes ?			
Situation finale			
As-tu expliqué ce que deviennent tes personnages ?			
As-tu utilisé une formule pour finir ton conte ?			
Maîtrise de la langue			
As-tu utilisé le passé ?			
Ton orthographe est-elle correcte ?			
As-tu fait attention à la ponctuation ?			
Ton texte a-t-il du sens ?			

Annexe 10 : grille de relecture (version 2)

Grille de relecture

	Toi	Un/une camarade	La maîtresse
Situation initiale			
Y a-t-il une formule qui introduit ton conte ? <i>Exemples : il était une fois, jadis, il y a fort longtemps...</i>			
Les personnages sont-ils présentés et décrits avec des adjectifs ?			
Les lieux sont-ils décrits ?			
Annonces-tu la quête (le but) de ton personnage ou le problème qu'il rencontre ?			
Les péripéties			
Ton personnage rencontre-t-il des obstacles dans sa quête ?			
Ton personnage rencontre-t-il des personnes qui l'aident ?			
Ton personnage rencontre-t-il des personnages qui s'opposent à lui ?			
Dénouement			
As-tu bien expliqué comment ton personnage résout ses problèmes ?			
Situation finale			
As-tu utilisé une formule de fin ? <i>Exemples : depuis ce jour.. ; ils vécurent heureux... ; c'est ainsi que...</i>			
Est-ce que tu expliques ce que sont devenus tes personnages ?			
Maîtrise de la langue			
Ton conte est-il écrit au passé ?			
As-tu fait attention à la ponctuation ?			
As-tu utilisé des mots pour organiser ton texte ? <i>Exemples : ensuite ; puis ; heureusement ; malheureusement ; par chance...</i>			
Ton texte a-t-il du sens ?			

Annexe 11 : fiche de séquence 2, enrichi un groupe nominal et une phrase

Disciplines supports d'apprentissages :

- *Spécifique* : Français (étude de la langue, production d'écrits)
- *Secondaire* : TICE

Pré-requis en français :

- Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique (notamment le sujet, le verbe, les adjectifs et le groupe nominal)
- Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement (notamment les accords dans le groupe nominal).
- Le genre et le nombre des adjectifs.

Pré-requis en TICE :

- Savoir saisir les caractères en minuscules, en majuscules, les différentes lettres accentuées, les signes de ponctuation.
- Savoir produire et modifier un texte.
- Savoir enregistrer son travail.

Enjeux de la séquence :

Spécifiques :

- Être capable d'enrichir un groupe nominal avec des adjectifs.
- Être capable d'enrichir une phrase pour ajouter des indications de temps.
- Développer une posture d'auteur en prenant conscience de l'effet de son texte sur les lecteurs.
- Savoir insérer un mot / groupe de mots dans un texte et modifier la mise en forme des caractères (fonction « souligner »).

Transversaux :

- Être capable d'enrichir une phrase pour apporter des indications essentielles à l'écrit.
- Savoir se servir de ses connaissances sur la langue pour produire des écrits.
- Savoir utiliser un logiciel de traitement de texte.

Acquisitions attendues par les programmes :

- Être capable de produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche.
- Être capable de rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
- Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes.
- Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).
- Créer, produire un document numérique et le modifier. (B2i)
- Savoir modifier la mise en forme des caractères. (B2i)
- Utiliser la fonction « insérer ». (B2i)

Connaissances	J'ai compris et je sais	-Enrichir une phrase ou un groupe nominal pour donner aux lecteurs des indications essentielles et précises lors d'une production d'écrits. -Savoir qu'il est possible d'insérer des éléments dans un texte (dans le cadre du traitement de texte) ou qu'il est possible d'agir sur un texte en utilisant le curseur. -Savoir qu'il est possible d'agir sur les paramètres de mise en forme.
	J'ai compris et je sais comment faire (critères de réalisation à formuler) :	-Savoir ajouter des adjectifs au groupe nominal. -Savoir ajouter des compléments de temps dans les phrases. -Savoir insérer des éléments dans un texte en utilisant le curseur. -Savoir souligner un élément dans un texte à l'aide d'un logiciel de traitement de texte.
	Je connais les mots et la syntaxe pour communiquer et comprendre (lister et définir) :	-Enrichir ; adjectif ; indication de temps ; souligner, insérer un élément.
	Je connais les apprentissages visés :	-Savoir que le travail porte sur l'enrichissement de phrase. -Savoir que le travail en TICE porte sur la manière d'insérer des éléments dans un texte et sur la modification de la mise en forme des caractères.
	Je connais les règles (de fonctionnement et de sécurité) :	-Connaître les règles de fonctionnement lorsque nous sommes à l'ordinateur.
Capacités	Je sais réaliser :	-Être capable d'ajouter des adjectifs pour enrichir le groupe nominal. -Être capable d'apporter des informations de temps pour enrichir une phrase. -Être capable d'utiliser les fonctions de base du traitement de texte.
	Je sais m'informer, me repérer, identifier.... :	-Être capable d'identifier les principaux constituants d'une phrase simple.
	Je sais raisonner (utiliser la comparaison, la séquentialité, la proportionnalité, l'analogie, la conditionnalité ; induire, déduire)	-Utiliser la comparaison.
	Je sais choisir, décider :	-Être capable d'utiliser les adjectifs ou les compléments circonstanciels les plus adaptés à ce que l'on souhaite exprimer et au sens de la phrase.
	Je sais apprécier :	-Être capable d'apprécier la cohérence de la phrase enrichie.
	Je sais communiquer de manière adaptée :	-Être capable de communiquer de manière adaptée à l'écrit et en utilisant le traitement de texte.
	Je sais tenir un rôle :	-Se mettre dans la posture d'un auteur et être attentif à la réception de l'écrit par les lecteurs.
Attitudes	Je m'implique dans les tâches (réaliser, chercher une solution, recommencer, inventer...)	-Utiliser l'ordinateur en respectant les règles de sécurité et d'usage.
	Je suis attentif à : Je développe des postures de vigilance à l'égard de :	-Être attentif au sens et à la cohérence des phrases enrichies. -Être attentif aux accords dans le groupe nominal. -Développer une posture d'auteur qui est attentif à la réception du texte par les lecteurs.

		-Être attentif aux règles de sécurité et d'usage de l'informatique.
	Je maîtrise mes émotions et mon, implication (attention, concentration...)	-Focalisation sur l'enrichissement de phrases plutôt que sur la longueur des phrases produites.

Contribution de la séquence à l'acquisition de ces compétences :

Cette séquence doit permettre aux élèves de produire des écrits en s'appropriant une démarche. Les élèves apprennent à enrichir leurs phrases pour communiquer plus d'informations aux lecteurs. Ils commencent donc à envisager la réception de leurs écrits dans le cadre d'un projet de plusieurs séquences autour l'écriture de contes.

La séquence vise également à développer des compétences relatives au B2i : les élèves continuent à s'entraîner à utiliser un logiciel de traitement de texte (notamment saisir les caractères en minuscules / majuscules / lettre accentués / mettre les signes de ponctuation / enregistrer son travail). Ils découvrent de nouvelles fonctions : « insérer » et changer la mise en forme des caractères (notamment souligner).

Compétences du socle travaillées au cours de cette séquence :

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer**

>comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit.

- **Domaine 2 : les méthodes et les outils pour apprendre**

>Utiliser l'ordinateur ; familiarisation avec quelques logiciels ; communication numérique

Besoins spécifiques à la classe :

Après une première écriture de contes, les élèves ont besoin de travailler sur l'enrichissement de phrases afin de produire des textes qui prennent en compte le lecteur et leurs fournissent de nombreuses informations.

Il faut créer des liens entre cette séquence et le projet d'écriture de contes pour expliquer aux élèves pourquoi ils réalisent ce travail. Les élèves doivent sentir la nécessité d'écrire pour être lus et donc la nécessité de faire des choix en prenant en compte les lecteurs. Cela permettra de les aider à construire une posture d'auteur.

Besoins spécifiques à certains élèves :

- Différencier les exercices (donner une liste d'adjectifs ou de compléments circonstanciels dans laquelle puiser).
- Utilisation de l'ordinateur par groupe de 2 élèves pour permettre en aide par les pairs.

Déroulé de séquence :

	Compétences travaillées	Objectif(s)
Séance 1 : enrichir le groupe nominal. Entraînement en TICE par groupe de 2.	-Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...). -Connaître les classes de mots (verbes, adjectifs). -Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique. -Utiliser ses connaissances sur la langue pour produire des écrits. -Créer, produire un document numérique et le modifier. (B2i) -Savoir modifier la mise en forme des caractères (fonction « souligner »). (B2i) -Utiliser la fonction « insérer ». (B2i)	-Être capable d'enrichir un groupe nominal. -Familiarisation avec les fonctions « insérer » et « souligner » dans le cadre de l'utilisation d'un logiciel de traitement de textes.
Séance 2 : enrichir une phrase avec des indications de temps.	-Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...). -Connaître les classes de mots (verbes, adjectifs).	-Être capable d'enrichir une phrase en ajoutant des indications de temps. -Familiarisation avec les fonctions

Entraînement en TICE	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique. -Utiliser ses connaissances sur la langue pour produire des écrits. -Créer, produire un document numérique et le modifier. (B2i) -Savoir modifier la mise en forme des caractères (fonction « souligner»). (B2i) -Utiliser la fonction « insérer ». (B2i) 	« insérer » et « souligner » dans le cadre de l'utilisation d'un logiciel de traitement de textes.
Séance 3 : évaluation	<p><u>Compétences évaluées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Être capable d'enrichir un groupe nominal. -Être capable d'enrichir une phrase avec des indications de temps. 	

Remarques : l'évaluation des compétences en TICE se fait en continue tout au long de la séance.

Annexe 12 : fiche de préparation de la séance 1, enrichir un groupe nominal

Domaine : Production d'écrits / Étude de la langue

Fonction : découverte

Pré-requis :

- Savoir ce qu'est un adjectif qualificatif.
- Être capable d'accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs.

Compétences travaillées :

<u>Connaissances</u>	<u>Capacités</u>	<u>Attitudes</u>
-Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...) -Connaître les classes de mots (verbes, adjectifs) -Connaître quelques fonctionnalités d'un logiciel de traitement de texte.	-Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique. -Créer, produire un document numérique et le modifier. (B2i) -Savoir modifier la mise en forme des caractères (fonction « souligner »). (B2i) -Utiliser la fonction « insérer ». (B2i)	-Utiliser ses connaissances sur la langue pour produire des écrits. -Connaître les règles d'utilisation et de sécurité liées à l'usage de l'ordinateur.

Objectifs :

- Être capable d'enrichir un groupe nominal.
- Familiarisation avec les fonctions « insérer » et « souligner » dans le cadre de l'utilisation d'un logiciel de traitement de textes.

Durée : 17 min en demi groupe ; 8 min par groupe de 2 (soit 56 min pour le groupe 14 et 48 min pour le groupe de 13)

Étapes	Organisation Matériel	Déroulement	Remarques
1/ Découverte 15'	Collectif / Oral	« Aujourd'hui nous allons continuer notre travail sur les contes et nous mettre dans la peau des lecteurs en nous demandant ce qu'ils aimeraient savoir sur les personnages. » Écrire au tableau : « Le prince a réveillé la Belle au bois dormant ».	Demander aux élèves de verbaliser les stratégies pour retrouver le sujet et le verbe dans une phrase.
		Étude de la phrase : chercher le verbe, le sujet, quelle est la nature du mot « prince » ? Comment s'appelle un groupe de mots formé par un nom et un déterminant ?	

	<p>Individuel / Écrit Cahier de brouillon</p> <p>Collectif / Oral</p>	<p>Demander aux élèves ce qu'ils pensent de la phrase : « est-ce que nous la comprenons ? Avons-nous beaucoup d'informations sur les personnages ? Si vous lisez cette phrase dans un conte, n'aimeriez-vous pas avoir d'autres informations sur les personnages ? »</p> <p>« A votre avis quels mots peuvent donner des informations sur les noms communs ? »</p> <p>« Sur votre cahier de brouillon, vous allez enrichir le groupe nominal « le prince », c'est-à-dire que vous allez devoir y ajouter des adjectifs pour que ce groupe donne plus d'informations sur le personnage. Avant de commencer, qui peut me rappeler comment est-ce qu'il faut accorder les adjectifs ? »</p> <p>A l'oral, écouter quelques propositions et en discuter.</p> <p>Montrer que nous pouvons mettre plusieurs adjectifs. Ex : Le prince courageux et rusé a réveillé la Belle au bois dormant.</p>	<p><u>Réponse attendue</u> : la phrase se comprend mais nous ne savons pas comment sont les personnages. En tant que lecteur nous aimerions savoir comment ils sont plus précisément.</p> <p><u>Réponse attendue</u> : ce sont des adjectifs.</p> <p><u>Critères de réussite</u> : les élèves ont ajouté un adjectif pour qualifier « prince ».</p> <p><u>Critère de réalisation</u> : les élèves se sont servis de leurs connaissances sur les adjectifs pour enrichir la phrase.</p>
<p>2/ Institutionnalisation 2'</p>	<p>Collectif Oral</p>	<p>« Qu'avons-nous vu aujourd'hui ? »</p>	<p><u>Réponse attendue</u> : que nous pouvons ajouter des adjectifs aux groupes nominaux pour apporter des informations aux lecteurs.</p>
<p>3/ Entraînement (séance Tice) 8' par groupe de 2 sur l'ordinateur.</p>	<p>2 élèves sur l'ordinateur toutes les 8 minutes. Pas à pas.</p>	<p>Les élèves doivent enrichir des groupes nominaux sur logiciel de traitement de texte.</p> <p>Les autres réalisent d'autres exercices en même temps. Les élèves viennent à l'ordinateur toutes les 8 minutes par groupe de 2.</p> <p><u>Différenciation</u> : modalité de travail par groupe de 2, certains groupes ont une liste d'adjectifs et groupes de mots pour enrichir.</p>	<p>Correction faite en classe entière quand tous les groupes seront passés.</p> <p>Expliquer aux élèves comment les exercices vont se dérouler et ce les critères réussite.</p>

Annexe 13 : séance 2, enrichir une phrase avec des indicateurs de temps

Domaine : Production d'écrits

Fonction : découverte

Compétences travaillées :

<u>Connaissances</u>	<u>Capacités</u>	<u>Attitudes</u>
<p>-Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</p> <p>-Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...)</p>	<p>-Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche.</p>	<p>-Utiliser ses connaissances sur la langue pour produire des écrits.</p> <p>-Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique.</p>

Objectif : Identifier et utiliser des indicateurs de temps pour ordonner chronologiquement des actions.

Durée : 35 min

Étapes	Organisation	Déroulement	Remarques
	Matériel		
<p>1/ Recherches</p> <p>15 min</p>	<p>Collectif</p> <p>Oral</p>	<p>Lecture du texte silencieusement puis lecture par l'enseignante.</p> <p>« Que raconte ce texte ? Que veut dire « fauteuils-couchettes » ? « Fleurs d'ajonc ? »</p> <p>« Qu'indiquent les mots entourés ? Où sont-ils placés dans chaque phrase ? A quoi servent-ils ? »</p> <p>L'enseignante indique qu'il s'agit d'indicateurs de temps.</p> <p>Relecture de la phrase soulignée.</p> <p>« Que fait Ariane en premier ? Est-ce qu'elle propose une infusion ou elle souhaite bonne nuit aux passagers ? »</p> <p>« Qu'est-ce qui vous a permis de savoir dans quel ordre se déroule les actions ? »</p>	<p><u>Réponses attendues</u> : un voyage en bus qui dure tout une la journée et la nuit durant lequel des passagers montent progressivement.</p> <p><u>Réponses attendues</u> : ils indiquent le moment où se passe l'action, l'ordre dans lequel se déroulent les événements (ordre chronologique).</p> <p><u>Réponses attendues</u> : elle propose d'abord une infusion puis elle dit bonne nuit.</p>

2/ Institutionnalisation 10 min	Elaboration avec les élèves.	« Que venons-nous de voir aujourd'hui ? Avec quoi pouvons-nous organiser un texte et indiquer l'ordre dans lequel se déroulent des événements ? »	
3/ Entraînement 10 min		A coller sur le cahier du jour. Correction collective.	

Idée de trame de trace écrite

Les indicateurs de temps

Pour repérer l'ordre dans lequel les événements d'une histoire se déroulent, on utilise des **indicateurs de temps**. Ils permettent de :

- situer le **moment** de l'action : le lendemain, la veille, le jour suivant...
- indiquer **une durée** : pendant...

Texte donné aux élèves et pris dans le manuel de Philippe Bourgouint, Eléonore Bottet, Jean-Claude Lucas, Janine Leclec'h - Lucas, Robert Meunier, *A portée de mots* (Vanves, Hachette, 2017, 208 p.):

Dans le car, en plus du chauffeur, il y a Ariane, l'accompagnatrice de l'agence de voyages. **Après** une heure de route, nous nous arrêtons pour prendre un certain Arthur Papotin. **Puis**, encore un peu plus loin, monte une jeune fille, Capucine Boutondor. **Enfin**, monsieur Maboul grimpe dans le car en bougonnant que le chauffeur a quatre minutes de retard. Le soir, Ariane déplie les fauteuils-couchettes et nous nous installons pour dormir. **Après nous avoir proposé une infusion* aux fleurs d'ajonc, Ariane nous souhaite une bonne nuit.**

Texte de Béatrice Nicodème et illustration de Laurent Audouin, *Un voyage bien organisé !*, coll. « Tous lecteurs », © Hachette Livre.

* une infusion : boisson chaude aromatisée aux plantes.

Annexe 14 : séance de remédiation sur la situation initiale

Discipline : Lecture et compréhension / Production d'écrits, CE2

Fonction : remédiation

Prérequis :

- Connaître le schéma narratif des contes
- Avoir été familiarisé avec des contes.

Compétences travaillées :

<u>Connaissances</u>	<u>Capacités</u>	<u>Attitudes</u>
- Connaître les caractéristiques des contes. - Connaître le schéma narratif d'un conte.	-Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. -Comprendre un texte. -Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte. -Pratiquer différentes formes de lecture.	-Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...) -Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. -Se mettre à la place d'un auteur.

Objectif : Comprendre que la situation initiale est la première rencontre du lecteur avec les personnages : l'auteur lui donne donc des informations pour qu'il s'imagine les personnages et qu'il s'intéresse à l'histoire.

Durée : 30 min

Étapes	Organisation Matériel	Déroulement	Remarques
1/ Rappel des connaissances 5 min	Collectif Oral	« Que pouvez-vous me dire sur les contes ? »	
2/ Recherches 20 min	Individuel Collectif oral Individuel / Écrit	Lecture silencieuse du texte. Puis lecture orale du texte. « Par quelle formule commence le conte ? A quel temps est le conte ? Qui sont les personnages ? A votre avis, à quelle étape du conte appartient cet extrait ? » « Aujourd'hui nous allons nous intéresser aux personnages. En vert vous allez souligner les éléments que l'auteur nous donne sur le bucheron et la bucheronne et en bleu les éléments de description du Petit Poucet ». Correction collective.	Attirer l'attention des élèves sur le fait que ce sont souvent des adjectifs qui donnent des indications sur les personnages et nous aident à mieux les

	Collectif Oral		imaginer.
3/Institutionnalisation 5 min	Collectif Oral	<p>« Selon vous, pourquoi l'auteur nous donne ces indications ? Quel est son objectif ? »</p> <p>Relecture du deuxième paragraphe : « que cherche l'auteur ici selon vous ? Est-ce que cela vous donne envie de lire la suite ? »</p> <p>Réaliser un affichage sur la situation initiale.</p>	<p><u>Réponses attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - présenter les personnages et la situation de départ - annoncer les éléments problématiques. - donner envie aux lecteurs de lire la suite.

Il était une fois un bûcheron et sa femme qui avaient sept enfants, tous des garçons. Ils étaient très pauvres et avaient beaucoup de mal à les nourrir, et puis le dernier surtout leur donnait du souci car il était tout petit et ne parlait jamais. A sa naissance, il n'était pas plus gros qu'un pouce et c'est pour cela qu'on l'avait appelé le Petit Poucet. Cependant, il était très malin, très gentil, et s'il parlait peu, il écoutait beaucoup !

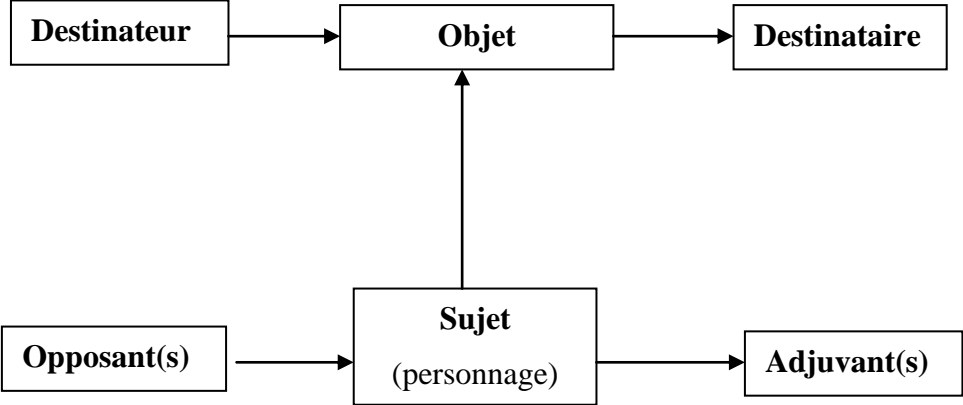
Un soir, alors que les sept frères étaient couchés, le bûcheron dit à sa femme :

- Il n'y a plus rien à manger depuis des mois ! Si nous ne voulons pas voir nos enfants mourir de faim devant nos yeux, il faut les perdre dans la forêt !

La femme protesta, s'indigna. Mais à la fin, elle accepta. Or le Petit Poucet, qui s'était caché sous le fauteuil de son père, avait tout entendu !

Le Petit Poucet d'après Charles Perrault

Annexe 15 : le schéma actantiel



Annexe 16 : premier conte et deuxième conte exemple 1

Premier conte

Le loup et le roi

Il y a bien longtemps dans un château d'un roi qui avait beaucoup de viande. Et à côté du château dans une forêt un loup avait très faim il voulait manger la viande du roi. Un jour le loup essaya de rentrer dans le château mais le roi ne le laissa pas rentrer. Le loup avait un secret il a peur des fantômes. Le loup revint en soldat du roi le roi vit son grand méchant et il dit: "Tu es le loup!" dit le roi. Le loup revint pour la troisième fois, un paysan alla en direction du château du roi, il avait un chariot de paille et le loup se cachait dans la paille, le roi ouvrit au paysan, le loup sortit de la paille et alla dans la cuisine et prit la viande et s'en alla dans la basse-cour du château. Soudain un fantôme apparut dans la basse-cour et le loup prit la viande et courut vite et partit du château. Le roi et son ami fantôme sont très heureux tous les deux.

Deuxième conte

Le gong du diamant

Il était un fois, un vieux magicien qui vivait dans un grand château et il protégeait un diamant magique. Un grand ~~château~~

~~loup~~ vivait ~~à côté~~ du château dans une sombre forêt.

~~Un~~ il voulait voler le diamant magique pour devenir le

roi du monde. Ensuite, le ~~loup~~ ^{loup} entra par la petite porte ~~de~~

derrière le château. Puis il prit le diamant, pendant ce temps

le magicien dormait. Quand, le loup ~~sortit~~ du château, le

magicien se réveilla et quand il vit que le diamant ~~avait~~

~~disparu~~ il courut prendre sa baguette magique et

sortit du château. Le loup ne savait pas comment

utiliser le diamant. Le magicien vit le loup avec le

diamant, pour le punir il le transforma en ~~escargot~~ ^{escargot}.

Depuis ce jour le magicien fut tranquille pour bien

longtemps.

Annexe 17 : premier conte et deuxième conte exemple 2

Premier conte

Le cristal de la forêt

Il était une fois deux chaperons dont un rouge et l'autre bleu qui gardaient le cristal de la forêt. Mais un jour, en secret, la sorcière le chercha. Les deux chaperons se sont ^{aperçus} que 2 jours après. L'un ^{dit} à l'autre: «^{me sem} ~~Malheureusement~~ ^{tu as} ~~le cristal a disparu~~». L'autre dit: «^{min} Qui, alors le chercher?». Ils ^{cherchèrent} cherchèrent partout mais ils ne le trouvaient pas. «^{voisin} ~~Alors le chercher dans la forêt~~ ^{de} ~~ce~~!». L'autre dit: «^{soit} Qui, mais ~~il est dans la forêt~~ elle est hantée ^{et} par une femme de T!». Ils allèrent dans la forêt ^à ~~à~~ côté mais ils ne purent pas entrer car ^à ~~à~~ était trop hantée. L'un dit: «^{soit} ~~Alors~~ ^{appelons} ~~appelez~~ les animaux de notre forêt». «^{membreux!} Qui mais ils sont beaucoup trop!». «^{soit} Qui, mais rappelle-toi le cristal sorcière». Puis tous les animaux ^{vinrent} ~~vinrent~~ les aider et ils ^{le} ~~le~~ trouvaient. Puis les animaux et les chaperons firent une grande fête et ils ^{furent} ~~étaient~~ heureux pour toujours. Puis ils ^{font} ~~font~~ appelèrent les héros.

Deuxième conte

Le cristal rouge

Il y a fort longtemps, un petit enfant qui vivait dans une petite maison près d'un château de pirates. Un jour, les pirates ont volé le cristal rouge. Alors, l'enfant voulut libérer le cristal rouge. ~~Il entra dans le château et commença à chercher.~~

Il entra dans le château discrètement comme une souris.

En voyant le cristal rouge, il fut ébloui. Soudain, un pirate lui sauta devant et le captura pour l'emprisonner.

L'enfant essaya de faire du bruit pour l'aider. L'enfant vint l'aider avec le cristal bleu. Ils sont ressortis, fermèrent la porte à clé. Mais ils avaient oublié de reprendre le cristal rouge. Ils revinrent avec le cristal rouge et tout le monde fut content.

fut

Annexe 18 : premier et deuxième conte exemple 3

Premier conte

L'orphelin
Il était une fois, un orphelin, un sorcier. Ils vivaient dans un château. L'époque est l'Antiquité. Les deux ont est d'acier quelque un à se sauver de ~~ce~~^{le} château. L'orphelin s'appelle Julien et le sorcier Pierre. Un jour l'orphelin réussit de se sauver mais il ~~se fit~~^{se fit} abattre. Alors il réussit et il réussit il rencontra un sorcier, un ami et se sauva avec lui mais il vit quelque un d'autre et c'était son pire ennemi alors ils se battirent ^{battirent} et gagna et se sauva et depuis ces jours ils vécurent ^{très} heureux jusqu'à la fin de leurs jours.

Deuxième conte

Le fantôme

Il était une fois un très méchant fantôme qui hantait un château. Mais pas très loin il y avait un ^{chasseur} chasseur (de fantômes). Il appela le scientifique son ami et ^{ils} partirent à la chasse. Ils ^{entraèrent} entrèrent dans le château et virent le fantôme ^{manger} manger parce que il était 12 heures. Le chasseur de fantômes essayait de l'attraper avec ^{sa} sa cage (à fantômes) mais il partit parce que ils l'a repérés. Alors, ils le ^{passèrent} passèrent et ^{ils essayèrent} essayèrent encore une fois de l'attraper ^{attrapèrent} mais avec le laser (à fantômes) et réussit à l'attraper. Alors, le ^{fantôme} fantôme dit « Je suis un gentil fantôme. dit-il ! » de me le crois pas parce que les gens qui sont venus ont ^{été} été effrayés et ont fui. Alors, ils m'ont ^{appelé} appelé et je suis ^{arrivé} arrivé et je l'ai attrapé alors arrête. Et ils sécuriseront jusqu'à la prochaine alerte S.O.S.

Annexe 19 : un exemple de deuxième conte abouti

Le dernier héraclède

Il était une fois, le dernier héraclède (fils d'Hercule) qui était petit et très imprudent. Son père (Hercule) était mort alors ^{qu'il} ~~que son~~ fils avait 12 ans. Le garçon avait été le seul à avoir été épargné par son père du coup on l'avait appelé... Hercule. Mais, un jour on lui demanda une quête à l'âge de 14 ans...

Un jour, Hercule était dehors, il se allongé dans l'herbe regardant les étoiles, sa mère, Déjanire parlait discrètement avec un ministre invisible dans la cuisine. Déjanire appelle Hercule et lui dit « Hercule, je te présente Hermès, il a une quelque chose à te dire. » Hercule se tourna vers Hermès et il fut choqué, pas à l'idée de voir un dieu, mais par toute les cicatrices qu'il avait sur la tête.

- Hercule, c'est Zeus qui m'envoie. dit Hermès au jeune garçon. Quand ton père est mort son âme s'est coupée en autant de monstres qu'il a vaincus lors de ses ~~travaux~~ ^{vaincus} ~~travaux~~ ^{deceps}.
- Et ~~les~~ ^{ces} cicatrices ~~de~~ ^{de} ~~ta~~ ^{ta} tête ~~ont~~ ^{ont} été faites par les monstres que tu as vaincus lors de tes 12 travaux.
- Et ? demanda Hercule.

Les dieux ont baigné ta pauvre Lion de Crémée, le singe de ^{Cyranthe} ~~hercule~~ et les oiseaux du lac Symphrale. Pertinax a capturé sa biche, Ides le Mystère de Lerne, Pappalbos les jumeaux de Dormède et moi, le taureau de Cète qui explique ^{sur} ~~les~~ cicatrices. Il te faut réfléchir si tu veux partir ou non. Après manger Hercule alla se coucher et il s'endormit.

Le lendemain ⁷⁹ Héraclès alla voir Héraclès et lui dit :
 - Que je vais aller, ~~le~~ ^à Héraclès
 - D'accord prépare-toi en y va, dit Héraclès
 Les deux garçons ^{disent} au revoir à Déjanire et
 ils partirent. Après une heure de marche ils arrivèrent
 chez Ulysse et Héraclès lui demanda une arme
 Ulysse lui donna un arc. Ensuite, ils allèrent à la
 Gryphonthe. Héraclès qui était très fort se cacha
 dans les buissons. Héraclès attrapa les oiseaux et Héraclès
 les tua tous d'un seul coup c'était le premier
 exploit de Héraclès. Ensuite ils allèrent au
 sommet du mont Gryphonthe Héraclès courut
 du sanglier et Héraclès tua le sanglier d'une seule
 flèche, c'était le deuxième exploit de Héraclès.
 Enfin, il y avait le lion de Némée. ^{le lion}
 au bout d'un moment, alors qu'ils marchaient
 Héraclès dit « Voilà nous sommes arrivés
 à Némée ^{vaincre} le fauve il est
 là-bas ». Héraclès regarda le lion et il le regarda
 - Attends! dit Héraclès Tu dois ^{être} ~~être~~ ^{être}
 à marquer. Héraclès alla prendre le roccour
 et, il tomba ~~sur~~ sur le lion. Héraclès tira
 une flèche, elle alla sur la ^{patte} ~~patte~~ du lion
 ce qui le tua c'était le dernier et troisième exploit
 de Héraclès. Depuis ce jour là il fut connu
 dans le monde entier.

Le Lion

Table des matières

Introduction.....	1
1. Eléments de connaissances didactiques, pédagogiques et littéraires.....	2
1.1. Qu'est-ce que la production d'écrits ?	2
1.1.1. Les processus à l'œuvre dans la production d'écrits.....	2
1.1.2. « J'écris parce que j'ai lu ».....	4
1.1.2.1. Les liens entre la lecture et l'écriture.....	4
1.1.2.2. Construire une « posture d'auteur »	6
1.1.3. Les difficultés envisageables en production d'écrits.....	7
1.1.3.1. Les difficultés liées à l'enseignement de la production d'écrits.....	8
1.1.3.2. Les difficultés relatives à la situation d'écriture.....	9
1.1.4. La question de la différenciation	10
1.1.4.1. Qu'est-ce que la différenciation ?.....	10
1.1.4.2. Comment différencier en production d'écrits ?.....	11
1.1.4.3. Les variables sur lesquelles jouer dans les situations de production d'écrits	12
1.2. Les recommandations du Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015	12
1.3. Le genre du conte.....	13
1.3.1. Qu'est-ce qu'un conte ?.....	13
1.3.2. Quelles sont les origines du conte ?	14
1.3.3. Analyses modernes des contes	15
1.3.3.1. Les théories de Vladimir Propp.....	15
1.3.3.2. Le schéma actantiel d'Algirdas Julien Greimas	16
1.3.3.3. Le schéma quinaire de Paul Larivaille	16
2. Expérimentation	16

2.1.	Séquence 1 : découverte du genre du conte et premier travail d'écriture	17
2.1.1.	Les objectifs de la séquence	17
2.1.2.	Les choix effectués pour cette séquence	17
2.1.3.	Le déroulement de la séquence	18
2.1.4.	Le bilan de la séquence	20
2.2.	Travail de remédiation	21
2.2.1.	Travail autour de la « posture d'auteur ».....	22
2.2.2.	Séquence 2 : enrichissement de groupes nominaux et de phrases.....	23
2.3.	Séquence 3	24
2.4.	Bilan général du projet.....	26
2.4.1.	Les points positifs du projet	26
2.4.2.	Les points à améliorer	27
	Conclusion	29
	Bibliographie	31
	Ouvrages et articles.....	31
	Sitographie	31
	Annexes	32
	Annexe 1 : fiche de séquence (séquence 1)	32
	Annexe 2 : fiche de préparation de la séance 1, le <i>Petit Chaperon rouge</i> de Grimm	37
	Annexe 3 : fiche de préparation de la séance 2, <i>Le loup et les sept chevreaux</i> des frères Grimm	41
	Annexe 4 : fiche de préparation de la séance 4, choix de la structure du conte et écriture de la situation initiale	43
	Annexe 5 : fiche de préparation de la séance 5 : écriture des péripéties, du dénouement et de la situation finale	44
	Annexe 6 : trace écrite du schéma narratif et première boîte à outils.....	46
	Annexe 7 : fiche d'identité du conte (version 1)	47

Annexe 8 : fiche d'identité (version 2)	48
Annexe 9 : grille de relecture (version 1)	49
Annexe 10 : grille de relecture (version 2)	50
Annexe 11 : fiche de séquence 2, enrichi un groupe nominal et une phrase	51
Annexe 12 : fiche de préparation de la séance 1, enrichir un groupe nominal	55
Annexe 13 : séance 2, enrichir une phrase avec des indicateurs de temps	57
Annexe 14 : séance de remédiation sur la situation initiale.....	59
Annexe 15 : le schéma actantiel.....	62
Annexe 16 : premier conte et deuxième conte exemple 1	63
Annexe 17 : premier conte et deuxième conte exemple 2	65
Annexe 18 : premier et deuxième conte exemple 3.....	67
Annexe 19 : un exemple de deuxième conte abouti	69

Résumé

Face à la difficulté qu'avaient mes élèves de CE2 à se lancer dans une tâche de production d'écrits et à envisager la réception de leurs textes, je me suis demandé comment les amener à construire une « posture d'auteur » (expression empruntée à Catherine Tauveron et Pierre Sève). En m'appuyant sur des recherches didactiques et pédagogiques, j'ai mis en place un projet d'écriture de contes aboutissant à la création d'un album. Les élèves ont planifié, mis en mots, révisé et réécrit leurs textes. Ils ont également élaboré des outils pour s'aider à écrire et à se relire. A la fin de ce projet, il s'avère que les élèves ont fait des choix d'écriture pour mieux prendre en compte leurs lecteurs. *A posteriori*, il apparaît que le facteur temps soit très déterminant dans le développement d' « une posture d'auteur » tant en lecture pour s'imprégner des caractéristiques d'un genre qu'en production d'écrits.

Summary

Observing that my pupils had difficulties write and consider how a reader would receive their texts, I wondered how I could bring them to adopt an author's attitude. Basing my work on pedagogical researches, I built a project where I ask my pupils to write tales and to create a book. They organised their ideas, wrote, proofread their tales, and wrote again. They also created tools to help themselves with writing and proofreading. At the end of the project, the pupils did make choices considering their future readers. *A posteriori*, I notice that time is a key factor to bringing them to adopt an author's attitude: both time to read tales and understand their specific features, and time to produce texts.