



HAL
open science

Entrer dans les apprentissages en passant par le conte : de l'enfant à l'élève

Marine Mathieu

► **To cite this version:**

Marine Mathieu. Entrer dans les apprentissages en passant par le conte : de l'enfant à l'élève. Education. 2018. dumas-01915014

HAL Id: dumas-01915014

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01915014>

Submitted on 10 Dec 2018

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**ENTRER DANS LES APPRENTISSAGES EN PASSANT PAR LE
CONTE : DE L'ENFANT A L'ELEVE.**

Mots Clefs : conte, enfants en difficulté d'apprentissage, échec scolaire-prévention

Présenté par : Marine Mathieu

Encadré par : Catherine Erman

« La rencontre de deux personnalités est comme le contact entre deux substances chimiques ;
s'il se produit une réaction, les deux en sont transformées. » Carl Gustav Jung

Table des matières

INTRODUCTION	1
I. CHAPITRE 1 : Du constat à la naissance d'un projet	3
PARTIE I : LA CLASSE DE CE1B	3
A. Difficultés à dominante comportementale.....	3
Philippe l'hyperkinétique	3
B. Difficultés dans les apprentissages essentiellement	7
PARTIE 2 : DE L'ANALYSE AU PROJET	7
A. Les manques empêchant d'entrer en lien avec soi-même	7
1) Une posture d'élève non-acquise	7
2) Les manques spécifiques des enfants qui se situent dans la toute-puissance.....	8
B. Les stratégies cognitives occasionnées par l'empêchement de penser	10
1) Le conformisme de la pensée.....	11
2) Les champions de l'association immédiate.....	11
3) Relai passé au corps	12
4) Idées d'auto-dévalorisation ou de persécution.....	12
C. Les principes à la base du protocole de Serge Boimare	12
1) Intéresser	13
2) Nourrir.....	14
3) Faire parler, ensemble	14
4) Universaliser : relier les savoirs aux questions humaines fondamentales	15
D. Le protocole de Serge Boimare	16
1) Lecture magistrale/lecture offerte journalière.....	16
2) Débat journalier	16

3) Ecriture journalière	17
II. CHAPITRE 2 : La mise en œuvre en classe	18
PARTIE 1 : Lecture et mise en images	20
PARTIE 2 : Débats.....	23
PARTIE 3 : Ecriture.....	26
III. BIBLIOGRAPHIE ET ANNEXES.....	32
Fiche de séquence.....	33
Aide à l'écriture (jet 1).....	37
Aide à l'écriture (Jet 2).....	38
Adaptations pour Philippe (document annexe agrandi)	39
Affichages pour l'épisode 2	40
Productions de Philippe.....	43
Retranscription des premiers jets d'écriture.....	45
Outil d'appui à la séance 11	55
Pas à pas : comment faire pour créer mon mini-livre	56
Quelques éléments d'évaluation.....	59
Evaluation TICE.....	59
Evaluation : Production d'écrits (compétences des programmes 2016)	61
Evaluation : Etude de la langue (compétences des programmes 2016)	63
Evaluation : langage oral (compétences des programmes 2016)	67
Quelques mini-livres	70
Fiches de préparation	74

INTRODUCTION

Pour mon année de professeure des écoles stagiaire, j'ai été affectée en classe de CE1 dans l'école élémentaire d'application de la Brèche aux loups du XII^{ème} arrondissement de Paris. J'ai alors découvert une classe de 23 élèves que ma binôme et moi avons d'emblée qualifié de très « vivante » ; et dont la plupart des enfants n'avait pas encore 7 ans. Très vite, nos tutrices comme l'ensemble des enseignants de l'école ont reconnu qu'elle était composée de nombreux élèves aux profils très particuliers : 6 sur 23 posaient de grandes difficultés de comportement. Comment, alors, constituer un groupe classe capable d'entrer dans le travail et de fonctionner ensemble ?

Le quotidien était parsemé d'embûches et pour mener à bien les apprentissages je m'appuyais sur les atouts que j'avais développé dans mon précédent métier de comédienne. Je comptais sur les cours d'anglais théâtralisés pour m'assurer l'attention des élèves. Et je ne manquais pas une occasion de faire alliance avec leur vitalité : je les encourageais à « mettre de la vie » dans leurs poésies et leurs lectures à voix haute. Ces moments devenaient de vrais temps d'apprentissage et je pouvais compter sur leur participation. Cela permit aussi de les engager dans un travail sérieux de compréhension des implicites avec *Lectorino-lectorinette*. Ma binôme aimant aussi la littérature, c'est ainsi qu'est né l'idée d'un projet autour du conte qui pourrait se transformer en une représentation théâtrale à la fin de l'année.

L'idée était alors essentiellement de proposer le conte comme vecteur des apprentissages. Mais je ne voyais pas encore cela comme un élément de réponse aux difficultés scolaires et comportementales des élèves.

Je poursuivais donc mes lectures tant en pédagogie collaborative qu'en matière de différenciation, dans l'attente de trouver des réponses à mes nombreuses questions. C'est alors que mon chemin croisa celui des écrits de Serge Boimare. Cela constitua un tournant décisif dans ma recherche. Lui aussi s'était trouvé confronté à des classes très difficiles, en tant que professeur des écoles. Il avait observé des dynamiques similaires, et proposait une remédiation qui reposait avant tout sur un travail à partir de textes fondamentaux, parce que culturellement riches, tels que les contes.

C'est ainsi que le protocole de travail proposé par Serge Boimare s'est imposé en tant que méthodologie de travail.

C'est du travail mené à partir de cette méthodologie que ce mémoire rendra compte. Le projet reste de proposer à la fin de l'année une pièce de théâtre à partir d'un conte écrit par les élèves. Cependant, ce travail se situe dans un temps long et le rendu du mémoire étant fixé au 9 mai, je ne partagerai ici qu'un temps plus court : celui de l'élaboration d'un mini-livre imprimé à partir de l'épisode 1 du Petit Poucet.

Dans un premier temps, j'exposerai plus en détail les profils singuliers de cette classe de CE1. Cela permettra ensuite de préciser la méthodologie telle que formulée par Serge Boimare ainsi que ses fondements. Dans un second chapitre, je traiterai de la mise en œuvre en classe. Ce sera l'occasion d'examiner les apports et limites au service de l'entrée dans les apprentissages.

I. CHAPITRE 1 : Du constat à la naissance d'un projet

PARTIE I : LA CLASSE DE CE1B

La classe ce1b regroupe des profils très différents même si nombre d'élèves ont en commun d'avoir un caractère très affirmé et de réagir de façon similaire en cas de « crise ».

A. Difficultés à dominante comportementale

Philippe l'hyperkinétique

Un élève se démarque tout particulièrement. Il s'appelle Philippe et est extrêmement vif dans ses raisonnements, au point de voir régulièrement des choses que la plupart des élèves ne remarque absolument pas. Cependant, il fait également preuve d'une hyperactivité extrême : il rampe, s'enfuit, découpe, dessine, fait irruption sur les chaises d'autrui. Son frère est accompagné d'un AVS et les enseignants cherchent à sensibiliser leur mère quant au profil similaire de Philippe depuis la maternelle. Sa tendance première est extrêmement affectueuse : il embrasse tout le monde, filles et garçons ; et devient très envahissant pour certaines élèves qui en arrivent à se cacher dans les toilettes à la récréation pour qu'il les laisse tranquilles. Il gigote, s'agite, fait énormément de bruit avec des outils tels que sa règle sur son bureau. Il vit sa vie au sein de la classe et entre en crise lorsqu'on l'en empêche. Cependant, il est aussi très sociable et souhaite échanger avec les autres. Cela est surtout perturbant pour les élèves alentours qui s'en trouvent extrêmement agités et rencontrent alors des difficultés à se concentrer. Il peut par moments devenir extrêmement agressif, voler dans les sacs, nier tout, refuser toute autorité, devenir insolent voire insultant (il a comme cela fait un doigt d'honneur à ma binôme ou un signe de la mort à une tutrice venue en visite).

Les persécutions ressenties par Salima

Salima est une élève qui a fortement perturbé la classe en début d'année. Fragile, du point de vu des résultats scolaires dans tous les domaines, elle a redoublé son CP. En début d'année, en

fluence, elle lisait 7 mots à la minute. Il semble difficile pour elle de comprendre ce dont il est question lors des échanges en groupe-classe et elle lève régulièrement la main pour intervenir sans que ses interventions n'aient à voir avec les thèmes abordés. Ou alors, de manière très éloignée. Le Rased se demande s'il n'y aurait pas là les signes d'une déficience et souhaiterait qu'un bilan soit fait. En classe, Salima réagit de façon extrêmement agressive envers les élèves à ses côtés. Ses réactions sont en grand décalage avec les gestes des camarades que j'ai installés à côté d'elle, plutôt timides et réservés. Elle les accuse de toucher ses affaires, se met à les taper, les bouscule lorsqu'ils écrivent, leur vole du matériel ouvertement... Elle se bat très régulièrement et il faut alors la contenir fermement. Elle entre en conflit avec les figures d'autorité et refuse toute remarque. Son comportement perturbe énormément la classe. Les échanges avec la mère sont extrêmement difficiles et houleux malgré l'attention portée aux mots employés et à la valorisation de l'élève. Et cela, pour la directrice également. La mère refuse de voir un quelconque dilemme et s'avère difficile à rencontrer. Heureusement, elle accepte que nous mettions en place un PPRE. Les objectifs sont simples : lire 27 mots à la minute avant janvier et lever la main avant de parler. Elle accepte de participer à un APC sur deux et passe de 7 à 47 mots en décembre. Cela lui redonne confiance en elle et son comportement s'apaise considérablement. Ses résultats restent modérés, et, au quotidien, il faut vraiment veiller à ses susceptibilités, mais il devient possible pour elle d'adopter une posture d'élève.

La toute puissance d'Abdel

Abdel, lui, est un élève curieux, qui parle bien. Il est cultivé. Sa participation est de grande qualité lorsque son comportement lui permet de s'engager en classe. Mais il exige une attention de tous les instants. S'il n'est pas immédiatement interrogé, il supporte mal la frustration, crie, tape des pieds, dans les meubles, au sol, jette toutes ses affaires, se lève, avance violemment vers une table et tape dedans... Il refuse toute responsabilité face à ses actes (« c'est lui qui... c'est à cause de... ») et adopte une posture de victime. Il critique régulièrement l'école, faisant état de ses frustrations (« on ne fait jamais rien de bien »). Lorsque ses colères éclatent il impose ses états d'âme à toute la classe, jette ses affaires dans les couloirs, s'éloigne en rendant ses pas extrêmement lourds et sonores. Il pousse tout le monde avec brutalité pour accéder à son sac. La moindre maladresse (marcher sur un de ses pieds dans un espace restreint) nourrit l'idée selon laquelle « on lui veut du mal ». Régulièrement, il fond en larmes en classe. Il est suivi par une psychologue à l'extérieur, qui

le dit limite dépressif. Sa situation familiale est compliquée et sa mère s'absente parfois 3 semaines durant, ce qui n'arrange pas son état. En effet, il vit en grande fusion avec sa mère et la figure paternelle est absente. Il se considère harcelé et malmené partout à l'école et sa mère le soutient dans son idée. Elle a d'ailleurs entrepris plusieurs actions pour lui permettre de changer d'établissement, sans suite.

Hassan

Hassan rencontre de grandes difficultés scolaires. En début d'année, il passe son temps à désosser des stylos rouges dont il déverse l'encre sur la table et sur l'ensemble de ses affaires. Il tape les autres élèves dans les couloirs, les insulte. Il semble dans un état émotionnel extrême et ne parait pas percevoir les adresses collectives des enseignants. Il lui faut une adresse personnelle pour se sentir concerné. Il est perdu sur l'espace de la page lorsqu'il s'agit d'écrire et la notion qui consiste à sauter des lignes est pour lui difficile à comprendre. De même que le fait de repérer des éléments sur une page. Il lit très difficilement et ne segmente pas du tout les mots lorsqu'il écrit. Et cela, même s'il recopie un texte. En classe, il tape régulièrement les pieds des autres en donnant des coups de pieds sous la table ou en leur faisant des doigts d'honneur.

Osman

Osman, a été diagnostiqué comme ayant un retard mental. Il a redoublé son CP. Il semble que les informations qu'il engrange tombent régulièrement dans l'oubli et cela le met en difficulté. Il devient alors très agressif envers l'entourage dès qu'une tâche scolaire lui est demandée. De ce fait, tous les parents dont les élèves sont placés à ses côtés, en viennent à se plaindre dans le carnet de correspondance.

Rayane est suivi par la MDPH. Il devrait avoir une AVS l'année prochaine. Il n'a pas de problème de compréhension des notions qui lui sont enseignées et il se révèle être particulièrement doué en calcul. Les difficultés qu'il rencontre sont liées à l'expression, à la fois orale et écrite. Pour le langage oral, il montre une grande timidité pour s'exprimer devant la classe, il est très hésitant à prendre la parole en groupe et quand il le fait, il a du mal à s'exprimer clairement. Dans une relation de face à face, il peut parfois refuser tout contact avec la personne, qu'il s'agisse du professeur ou d'un autre élève. En langue vivante, il peut se montrer très frustré et entrer dans un état de mutisme. Cette tendance ne s'inverse que s'il est

en perpétuelle réussite et fortement soutenu/encouragé. Il est pour lui extrêmement difficile d'avoir l'impression de ne pas être à la hauteur, de ne pas réussir et il dit ressentir cela, dès lors que la solution ne lui est pas immédiatement accessible. Dans ce cas, il refuse toute nouvelle tentative. Sa psychomotricienne a noté un faible bégaiement. Par brèves périodes, Rayane gagne en confiance à l'oral, s'exprime à voix haute et cherche à attirer l'attention vers ses remises en question de la classe, de manière répétée : en moquant les autres, élèves ou enseignantes. Cette confiance, à l'oral, n'est mise au service de sa participation aux enseignements, que dans le cas où il se sent activement valorisé. Il est en demande constante d'assistance, d'explications individuelles. Parfois cela l'engage à commencer un travail mais dès que l'enseignante s'absente, il adopte une posture de refus. De plus, Rayane est un élève qui a du mal à entrer dans l'écrit. L'écriture (le graphisme) peut être ressentie comme une épreuve insurmontable. Les entraînements par des tâches écrites ne sont pas du tout réalisés ou bien pas entièrement. Jusqu'à Noël, il lui arrivait très régulièrement de gribouiller totalement son propre travail (généralement un début de tentative d'écrit). De même, Rayane refuse la plupart du temps d'entrer dans les tâches de géométrie ou de dessin. Par ailleurs, Rayane peut entrer dans des états de crise où il refuse de faire la tâche qui lui est demandée, s'isole physiquement de la classe dans des postures au ras du sol et agit de manière répétitive avec l'intention de faire du bruit et d'attirer l'attention (il tape dans sa chaise par exemple). Il se met dans cet état généralement trois ou quatre fois par semaine, et cela peut durer plusieurs heures.

Karim partage les difficultés de Rayane pour entrer dans l'écrit. Il devient alors extrêmement passif. Il peut être parfaitement engagé et pertinent en classe à l'oral, mais lorsqu'il est perturbé, il s'agite et son comportement régresse soudain au point qu'il se met à ressembler à ceux que l'on observe chez des élèves de maternelle.

Amar, se sent très rapidement persécuté et cherche alors à se lever pour aller taper des élèves. Il se fait mal lors des activités sportives périscolaires et est régulièrement couvert de pansements.

D'autres élèves ont plus un profil de suiveurs et, si la classe était un peu plus apaisée, ils seraient facilement canalisés. Il arrive, en raison du profil particulier de cette classe, que Philippe sorte de la classe pour faire son travail dans d'autres classes. Cela est organisé à l'échelle de l'école. Alors, la classe est déjà toute autre.

B. Difficultés dans les apprentissages essentiellement

Aya ne disait pas un mot en début d'année, voire même, elle bégayait. Elle ne parvenait pas à lire plus de 3 mots par minute et n'écrivait pas. Elle restait passive. Ne semblait rien comprendre de ce qui lui était dit ou demandé du point de vue des apprentissages. Compter aussi lui était très compliqué. Et si elle reproduisait les mouvements de mains que nous lui indiquions pour dénombrer (comptage sur les doigts), elle ne parvenait pas à le faire de manière autonome. Cela me donnait l'impression d'un blocage. Elle était inaccessible, insondable. Toute demande scolaire semblait la plonger dans un état de confusion, dans un grand vide. En décembre, son appartement brûla et nous apprîmes en mars que sa mère avait été victime de violences conjugales de la part de son père.

PARTIE 2 : DE L'ANALYSE AU PROJET

A. Les manques empêchant d'entrer en lien avec soi-même

1) Une posture d'élève non-acquise

Dans ces conditions, il s'est parfois révélé complexe d'accompagner les élèves afin de les faire tous entrer dans les apprentissages. Pour beaucoup, la posture d'élève même était loin d'être acquise. J'avais devant moi des enfants troublés dont les remous intérieurs n'avaient de cesse que de perturber le fil des journées de classe. Les enfants me semblaient exploser à tour de rôle, comme s'ils s'étaient donné le flambeau ; et je ne pouvais me référer à aucune constante. S'ils avaient bien leurs manières spécifiques « d'exploser », ce n'étaient jamais les mêmes qui étaient le plus en crise lors de mes périodes en responsabilité en classe.

Cependant, ils avaient en commun une grande difficulté à être élève, à voir au-delà de leurs émotions, à se remettre en question ; voire, déjà, à considérer l'existence d'autres. De même, le rapport aux savoirs et à la pensée posait problème. Il semblait troublé par ces comportements ou par des angoisses et autres sentiments d'échec.

La psychologue Edith Tartar Goddet¹ s'est intéressée à la question de la toute-puissance à

¹ Tartar-Goddet et Savary, *La toute-puissance à l'école*.

l'école, en observant les comportements qui en relevaient, tant chez les enfants que de la part des personnels et des structures institutionnelles. Ses observations trouvent de nombreux échos dans le contexte de la classe de ce1b et je trouve ici intéressant d'en mentionner quelques-uns. En outre, elle fait l'hypothèse que face aux élèves faisant preuve de toute puissance, les réponses normatives, moralisantes ayant pour fonction d'inhiber les comportements incriminés, ne fonctionnent pas. Et cela serait dû au fait qu'il manque à ces enfants de nombreuses compétences pour être en mesure d'occuper la posture d'élève.

2) Les manques spécifiques des enfants qui se situent dans la toute-puissance²

a) Indifférenciation

L'auteur caractérise la toute-puissance comme relevant essentiellement d'un état d'indifférenciation. L'enfant demeure extrêmement centré sur lui-même, ancré dans son imaginaire et développe de nombreux mécanismes de défense qui lui permettent de maintenir son fonctionnement en évitant toute remise en question. Ainsi, il est pour lui difficile de supporter de ne plus occuper une place omnipotente et d'accéder au statut d'élève qui suppose une nette distinction entre l'enseignant et lui.

b) Langage

Un aspect central de cette posture concerne le langage : « [il est] réduit à ses fonctions utilitaires (...) exclusivement au service des besoins et des envies que l'enfant exprime. L'enfant n'accède pas à la parole, qui seule donne du sens et de la valeur à ce qui se dit dans la relation avec l'autre. La parole touche, interpelle, déloge, surprend, fait du bien ou fait du mal... L'enfant peut ne pas comprendre ce qu'il lit et entend, ne lui accorde aucune signification, ne s'enrichit pas des connaissances qui sont apportées par l'enseignant. ».

² Pour un regard synthétique sur ces aspects, voir les annexes (pages de gauche), extraites de l'ouvrage d'Edith Tartar Goddet, pp. 20 et 113.

c) Relation complexe au réel et à la frustration

Pour l'enfant, nous dit-elle, « tout est vrai, réel. Il croit ce qu'il imagine se produit » et « tout refus dans la satisfaction de son envie est ressenti comme une violence insupportable (privation). (...) L'enfant a le sentiment d'être en permanence violenté par l'école (...) et violente parce qu'il se sent agressé. Il culpabilise les autres parce qu'il se sent en position de victime. »

a) Estime de soi

Par ailleurs, l'enfant ne parvient à s'estimer que si rien ne le sort de la toute puissance indifférenciée qu'il ne peut quitter : toute remise en question met à mal l'idée qu'il se fait d'une sorte de perfection à laquelle il veut être associée. L'ambivalence lui est impossible à envisager en terme d'identité.

b) De l'enfant à l'élève en passant par le conte

La position de la psychologue consiste donc, puisque l'enfant n'est pas élève, à accepter de s'adresser d'abord à l'enfant tel qu'il est, d'aller vers lui pour s'en rapprocher et le ramener vers la posture d'élève. Elle propose donc dans cette optique une série de réponses consistant à étayer ses compétences manquantes. Parmi celles-ci, j'ai trouvé particulièrement intéressante sa proposition d'aider l'enfant à accepter une forme de dualité en pensée et en langage. Il s'agit de l'amener à développer sa capacité à entrer en lien avec son monde intérieur en acceptant de faire face à des conflits, de les faire dialoguer et de réfléchir à leur sujet « à distance » par la médiation des récits littéraires tels que les contes³.

³ Edith Tartar Goddet nomme cela «faire naître l'enfant à la division intérieure » et l' « aider à construire en lui un tiers psychique ». pp. 204-205.

Extraits de *La toute puissance à l'école* d'Edith Tartar Goddet

Quelles sont les conséquences de l'indifférenciation dans le cadre scolaire ?

Concepts identiques pour l'enfant en toute-puissance	Qu'est-ce que cela signifie ?	Quelles en sont les conséquences possibles dans le cadre scolaire ?
<p>1 Langage et parole Le langage est réduit à ses fonctions utilitaires: il est exclusivement au service des besoins et des envies que l'enfant exprime.</p>	<p>L'enfant n'accède pas à la parole, qui seule donne du sens et de la valeur à ce qui se dit et s'échange dans la relation avec l'autre. La parole touche, interpelle, déloge, surprend, fait du bien ou fait du mal...</p>	<p>L'enfant peut ne pas comprendre ce qu'il lit et entend, ne lui accorde aucune signification, ne s'enrichit pas des connaissances qui sont apportées par l'enseignant.</p>
<p>2 Imaginaire et réel Pour l'enfant tout est vrai, réel. Il croit que ce qu'il imagine se produit, a lieu ou a eu lieu.</p>	<p>L'illusion prend le pas sur le réel. L'enfant refuse le principe de réalité. Il suffit de désirer pour obtenir satisfaction.</p>	<p>« Je sais lire » dit l'enfant. Confronté à son incapacité de lire il répond, par exemple: « C'est parce que je n'ai pas envie de lire maintenant. »</p>
<p>3 Besoin et envie Pulsion et désir Besoin et demande</p>	<p>Les sollicitations internes (besoin de se nourrir) et les sollicitations externes (envie d'un jouet) sont placées par l'enfant au même niveau.</p>	<p>Il impose ses envies de l'instant. Il est incapable de demander quelque chose à autrui en utilisant les règles d'usage.</p>
<p>4 Frustration et privation Tout refus dans la satisfaction de son envie est ressenti comme une violence insupportable (privation) et non comme un manque en attendant la satisfaction de son envie.</p>	<p>Frustrer un enfant fait partie de l'acte éducatif (il y a des désirs que l'on ne peut pas satisfaire ou pas tout de suite). Alors que priver durablement un enfant, comme le priver de manger par exemple, est un acte de maltraitance.</p>	<p>L'enfant a le sentiment d'être en permanence violenté par l'école (état de privation). Il réagit dans ce registre: il violence parce qu'il se sent agressé. Il culpabilise les autres parce qu'il se sent en position de victime.</p>
<p>5 Soi et l'autre</p>	<p>L'autre n'existe pas comme autre mais comme une chose dont il se sert. Il s'auto-investit des attributs de l'autre pour prendre sa place, se glisser dans sa peau, parler ou agir à sa place.</p>	<p>L'enfant usurpe la position haute, celle de l'enseignant, ce que l'enseignant peut percevoir comme inadmissible, intolérable.</p>

24 Que manque-t-il à l'enfant qui fonctionne dans la toute-puissance ?

- 1 Sur le plan perceptif, la capacité de percevoir et de nommer ce qu'il perçoit avec ses sens. Ses perceptions (ce qu'il voit, entend, sent...) sont annulées par ses sensations internes qui s'imposent à lui comme étant les seules crédibles à ses yeux.
- 2 Sur le plan langagier, la parole intérieure ou pensée qui lui permettrait de distinguer, différencier, classer, hiérarchiser les informations qu'il reçoit de l'intérieur de lui-même ou de l'extérieur.
- 3 Sur le plan intellectuel, la capacité de s'adapter par l'accommodation, de changer, c'est-à-dire de se modifier ou de modifier ses manières d'être et de faire pour prendre en compte les variables et contraintes extérieures.
- 4 Sur le plan relationnel, la distance nécessaire entre soi et soi, entre soi et l'autre qui lui permettrait de percevoir et d'identifier ce qu'il ressent, de se distinguer de l'autre, de se décentrer de lui-même.
- 5 Enfin les compétences psychosociales pour gérer la frustration, communiquer avec autrui, exprimer ses émotions...

c) Le regard de Serge Boimare

Serge Boimare envisage également la difficulté scolaire et/ou comportementale sous l'angle d'une difficulté à entrer en relation avec sa dimension intérieure au moment des apprentissages. « La confrontation avec la solitude et le manque, exigences inhérentes à l'apprentissage, se transforme ainsi chez les plus fragiles d'entre eux en idées d'abandon, d'insuffisance ou de persécution, qui empoisonnent la relation pédagogique. » nous dit-il.⁴ Ainsi, les enfants sont-ils de plus en plus portés à éviter les situations dans lesquelles il ne leur suffit plus de voir et d'entendre pour savoir. Le fait d'entrer dans un registre représentatif où il leur est demandé de revenir vers leurs « propres images »⁵ pour donner du sens à ce qu'ils découvrent leur est insupportable. Et cela se trouve aggravé par le fait qu'ils ne retrouvent alors un équilibre qu'en mettant en place « une organisation psychique et intellectuelle où le doute n'a plus sa place »⁶. Cela rend alors nombre d'apprentissages impossibles pour eux ; et affecte ce qu'il nomme les quatre piliers de l'apprentissage : la curiosité, les stratégies cognitives, le comportement et le langage. La curiosité ne décolle plus des intérêts primaires personnels et l'accès au symbolique se fait plus ardu. Le comportement devient agité. Le langage peine à évoquer l'absence, à tenir compte de la parole de l'autre : en somme, à accéder à l'abstraction et à se détacher d'une dimension très familière. Le « passage entre l'intérêt particulier et une vision plus générale, plus sociale du savoir, indispensable pour accéder à la règle »⁷ pose problème.

B. Les stratégies cognitives occasionnées par l'empêchement de penser

Les élèves portés à éviter toute activité de penser, sont amenés à adopter des stratégies cognitives spécifiques. Je reprendrai ici les catégories de Serge Boimare pour organiser celles que j'ai très vite observées chez mes élèves. Cela permettra de montrer en quoi le protocole tel que proposé par ce psychopédagogue m'a d'emblé paru faire sens dans le contexte particulier de la classe des ce1b. En effet, la proposition de Serge Boimare se donne pour but de répondre à toutes ces tendances à la fois en les réorientant vers les chemins de la pensée.

⁴ Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*. P. 8.

⁵ Boimare, 127.

⁶ Boimare, 9-10.

⁷ Boimare, 10.

1) Le conformisme de la pensée

Les élèves qui l'adoptent refusent de sortir des sentiers battus et autres exercices connus. Ils prennent généralement énormément soin de la présentation et préfèrent imiter, répéter, plutôt que d'opter pour une posture de recherche. L'auteur présente ainsi le cas d'élèves parfois considérés comme surdoués mis en grave difficulté dès lors que la demande sort du cadre connu et maîtrisé. J'ai d'emblée trouvé que ces exemples ouvraient de nouvelles perspectives pour mon projet. Soudain, cela résonnait avec des dynamiques que j'avais pu observer chez de très bons élèves. Moi-même, très bonne élève, je tendais toujours à me renseigner sur les attendus et à les assurer de la meilleure manière qui soit. J'en avais gardé une certaine frustration quant à la possibilité de mener mes propres réflexions et l'impression de n'avoir en fait jamais fait de mathématiques malgré ma moyenne de 19/20 en seconde et mon 20 au bac. Il m'avait fallu me resituer dans le contexte plus libre des études supérieures pour dépasser cette stratégie de survie scolaire. Eléa, l'élève la plus en réussite dans la classe, me semblait possiblement répondre à ce schéma-ci.

2) Les champions de l'association immédiate

Il s'agit ici, par un jeu de devinettes, d'avoir la réponse avant même que la question ne soit posée. C'est un mécanisme redoutable en matière de décodage. « Le temps de recherche, de tâtonnement, d'essais et d'erreurs n'a pas lieu chez ces enfants car ils veulent trop vite basculer du côté du sens. Leur lecture devient une lecture devinette, dont certains ne se débarrassent jamais. »⁸ Les étapes de la pensée s'en trouvent court-circuitées. Aya se trouve très exactement dans ce cas. Depuis le début de l'année, elle joue aux devinettes dès que la lecture entre en jeu. Elle apprend les textes régulièrement relus en fluence par cœur⁹. Elle répond même très régulièrement vite et à côté du sujet dans les multiples domaines où elle est questionnée, que cela soit en mathématiques, en français ou ailleurs...

⁸ Boimare, 13.

⁹ On pourrait aussi associer ce phénomène à un conformisme de la pensée. In fine, il s'agit toujours d'un mécanisme de pensée que l'on cherche à télescoper.

3) Relai passé au corps

Certains élèves sont très vite sollicités par leurs sensations corporelles dès lors qu'il s'agit de penser. Agitation, instabilité... D'autres deviennent extrêmement lents, à la limite du sommeil... C'est le cas de nombre de mes élèves. L'une d'entre eux dort pendant les cours. D'autres s'agitent énormément sur leur chaise, se lèvent sans cesse. Philippe se révèle le plus représentatif de cette tendance.

4) Idées d'auto-dévalorisation ou de persécution

Une autre manière d'échapper à la pensée, consiste à se dévaloriser outre-mesure : « je n'y arriverai jamais », à se braquer et à refuser tout essai. Cela peut aussi s'accompagner d'impressions de persécution : « il se moque de moi ». L'élève fait face à des peurs liées à l'incertitude : peurs d'abandon, d'insuffisance, de vide intérieur. Rayane réagit très régulièrement comme cela face aux tâches scolaires demandées. Il se braque, refuse de travailler. Sa psychomotricienne mentionne très vite des avancées fulgurantes de son petit frère qui le plongent dans une impression d'insuffisance bouleversante. Nous notons tout de suite que cela fait écho à ce qu'il se passe en classe pour lui à cette même période. Il refuse absolument de se mettre au travail.

C. Les principes à la base du protocole de Serge Boimare

Les propositions de S. Boimare sont entièrement organisés autour de quatre principes qu'il considère comme fondamentaux en pédagogie : intéresser, nourrir, faire parler et relier les savoirs aux questions humaines fondamentales.¹⁰ Par ailleurs, il est pour lui essentiel que les réponses formulées par l'enseignant face à l'empêchement de penser, profitent à tous les élèves en classe.¹¹ Il n'est donc pas vraiment dans une optique de différenciation à proprement parler, dans la mesure où il souhaite qu'une même proposition convienne également à tous sans que cela ne nécessite de réel ajustement aux individualités.

Je présente ici le protocole du psychopédagogue, auquel j'ajoute mes réflexions personnelles.

¹⁰ Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, 77.

¹¹ Boimare, 78.

1) Intéresser

Il pourrait sembler évident que pour prendre en compte la difficulté des élèves à l'école, un des préalables est de les intéresser. Mais nous l'avons vu précédemment, nombre d'enfants « empêchés de penser »¹² ne parviennent pas à s'intéresser au-delà de leurs préoccupations intimes. Une autre problématique relève de l'époque : les enfants sont continuellement stimulés par des images (dessins animés, jeux vidéos) et cela sollicite encore leur attention primaire au détriment de leur attention volontaire. Or la seconde est bien plus primordiale à l'école. En effet, les activités scolaires requièrent que l'enfant inhibe son attention primaire pour porter son intérêt vers des activités qui lui sont le plus souvent imposées. Nous avons dit, plus tôt, que si les enfants n'étaient pas encore élèves, il fallait aussi savoir les rencontrer à l'endroit d'où ils se situaient afin de les conduire progressivement vers la posture d'élève attendue dans le contexte de l'institution. Enfin, nous attendons bien des élèves qu'ils mobilisent une pensée personnelle dans les contextes que nous leur imposons. Comment pourraient-ils le faire s'ils ne sont pas personnellement intéressés ?

« Les histoires des contes merveilleux », écrit Jean-Marie Gillig¹³, « sont irréelles, mais la vérité qu'elles mettent en scène est celle du monde intérieur des sentiments complexes et contradictoires ». Ainsi, les enfants se trouvent confrontés à leurs peurs d'être abandonnés par leurs parents (*Le Petit Poucet*), peurs d'être dévorés (*Hansel et Gretel*), peur de la rivalité fraternelle... Chaque conte porte en lui son lot d'archétypes. Bettelheim¹⁴ dit encore que « le conte de fées est le miroir important dans lequel nous nous reconnaissons avec nos problèmes éternels et des propositions de solutions qui ne peuvent s'élaborer que dans l'imagination ». Ainsi l'enfant confronté au conte y rencontre ses peurs tandis qu'il se projète dans l'histoire, mais aussi, en s'identifiant au héros, tout finit bien et il trouve à vaincre ses tourments. Le conte s'impose donc à S. Boimare comme étant un matériau qui d'emblée intéresse l'enfant même lorsque celui-ci est obnubilé par des dilemmes affectifs et émotionnels. Et ce support, loin de n'être qu'un prétexte, s'avère être le tremplin par lequel l'enfant pourrait dépasser ses inquiétudes et accéder à un désir de savoir « qui commence à vouloir mettre de la cohérence, en différenciant les causes et les conséquences, en mettant de l'ordre et de la chronologie dans ce qui est entendu »¹⁵. Pour finir, ce moyen lui permet d'accéder à une dimension plus

¹² Selon la formulation de Serge Boimare.

¹³ Gillig, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, 72.

¹⁴ Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*.

¹⁵ Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, 119.

symbolique ou abstraite ; puisque l'enfant, en se projetant dans l'histoire, se distancie en partie de ses préoccupations primaires. Le conte permet d'aller vers des interrogations plus générales qui ramènent à des préoccupations universelles.

2) Nourrir

S. Boimare fait l'hypothèse que les enfants empêchés de penser manquent d'images pour donner du sens à ce qu'ils rencontrent. Et cela est juste, qu'il s'agisse de faits, de mots ou de concepts. Selon lui, c'est par un apport culturel intensif de textes fondamentaux lus à voix haute, que les élèves conquièrent les outils dont ils ont besoin pour se rassurer assez pour affronter l'incertitude que comporte l'acte de penser ou d'élaborer un savoir inconnu ou une nouvelle compétence. En ce sens, les contes sécurisent les enfants et les aident à enrichir leur monde interne. Dès lors, les contes stimulent les débats parce qu'ils donnent matière à ce qu'ils aient lieu. Ils amènent les enfants à vouloir s'exprimer car ils en ont désormais la matière.

3) Faire parler, ensemble

Le langage oral est la première entrée du programme de français en cycle 2, et cela souligne l'importance d'un véritable entraînement à la parole pour le développement intellectuel des élèves. ¹⁶ Serge Boimare préconise un temps de débat quotidien de 30 minutes : « Pour renforcer cette utilisation des capacités réflexives, il faut donner à chacun les moyens de frotter tous les jours son point de vue avec celui des autres, dans un cadre organisé et régulé par l'adulte » ¹⁷ En outre, les contes sont compris par chacun à partir de sa subjectivité et de son bagage personnel. L'auteur considère qu'il est important de prendre le temps d'échanger pour donner à entendre ces variations dans les interprétations. Les malentendus et contre-sens également, méritent d'être mis à jour. La construction commune se nourrit alors de ces différences. Et nous avons vu que pour les enfants dans la toute puissance également, la prise en compte de l'autre dans l'acte de parole ne va pas sans écueils et il est pour eux vital de se confronter à l'altérité pour sortir de l'état d'omnipotence indifférenciée d'où ils se situent. De ce point de vue, souligne E. T. Goddet¹⁸, l'opposition, aide l'élève à se construire.

¹⁶ Programmes 2015.

¹⁷ Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, 88.

¹⁸ Tartar-Goddet et Savary, *La toute-puissance à l'école*.

Cette proposition profite donc à tous les élèves, qu'ils rencontrent ou non des difficultés dans le cadre scolaire. C'est d'ailleurs également le cas pour toutes les entrées du chapitre que je suis en train de dérouler. Chacune renvoie toujours aux nouveaux programmes qui s'adressent à tous les élèves. Par ailleurs, les échos sont nombreux avec un nombre considérable de préconisations pédagogiques et didactiques très en vogue actuellement. Ainsi, je pense tantôt aux démarches de pédagogie active qui souhaitent que l'élève soit personnellement impliqué au coeur de ses apprentissages. Tantôt au socioconstructivisme qui invite à amener les élèves à construire eux-mêmes leurs savoirs en s'inscrivant dans une démarche collaborative. Chacun contribue alors à construire les savoirs de tous. Enfin, je pense à la pédagogie de projet qui fait écho à la démarche active et demande à ce que l'élève soit inscrit dans un projet porteur d'apprentissages multiples... Le travail à partir du conte n'est-il pas aussi un projet porteur de dimensions multiples en termes d'apprentissages ?

4) Universaliser : relier les savoirs aux questions humaines fondamentales

Si les contes sont tout particulièrement indiqués pour cela, c'est parce qu'ils sont intemporels : les dilemmes qui les constituent sont des archétypes. Leur caractéristique première est de traverser les modes et les époques pour se présenter neufs et sans cesse renouvelés. Ainsi, ils outillent les humains au fil du temps, pour que ceux-ci se confrontent aux grandes questions de l'humanité. « Ce sont de grandes questions qui en définitive contiennent toutes les autres. »¹⁹ Il s'agit « des origines, de la sexualité, de la loi, du désir, de la mort ». ²⁰ Mais ces questions sont universelles et il est aussi question de leur pendant social. Il s'agit de « traiter les forces contradictoires que chacun porte en lui »²¹. Ces questionnements inscrivent l'élève dans l'histoire de l'humanité en même temps qu'ils oeuvrent à outiller l'élève dans la démarche d'apprentissage (faire face aux conflits internes, aux peurs, à l'incertitude, à l'ambivalence...).

¹⁹ Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, 81.

²⁰ Boimare, 81.

²¹ Boimare, 119.

D. Le protocole de Serge Boimare

Ce protocole se propose de remédier à trois défauts que présentent toujours les enfants intelligents qui pourtant n'accèdent pas aux savoirs fondamentaux : ne pas écouter, ne pas réfléchir, ne pas généraliser. Ainsi le protocole se divise en 3 temps.

1) Lecture magistrale/lecture offerte journalière

Si je nomme ici la lecture comme étant magistrale, c'est qu'elle est suivie d'un travail. Pourtant il est souhaitable que la lecture présente la dimension de plaisir qu'ont les lectures offertes. L'enseignant lit le conte aux élèves en prenant soin de donner vie aux différents conflits mis en jeu par le script de l'histoire et par la narration qui en est faite. Il s'agit de l'amorce du travail qui sera ensuite entrepris. Si on lit le texte, c'est que l'on cherche que les élèves se fabriquent des images propres à partir des mots entendus. Les textes mettent des mots et des images sur les inquiétudes qui les envahissent dès qu'ils sont confrontés à une démarche intellectuelle. Je reviendrai sur cela plus avant, notamment au moment où j'exposerai les dispositifs de lecture et de débat.

2) Débat journalier

Pour que les nouvelles représentations rencontrées lors de l'écoute puissent s'ancrer et se structurer en eux, les élèves ont besoin de les parler. Le fait de se confronter à l'altérité de compréhensions variées participe activement à la structuration des pensées individuelles. C'est parce l'autre a compris autrement, ou de façon similaire que je peux préciser ma pensée et me positionner avec plus de clarté. Il s'agit donc de débattre à la fois sur ce qui a été lu et compris et autour des interrogations et des émotions mobilisés par le texte. Dans cet exercice, les élèves s'entraînent à s'appuyer sur leur monde interne pour argumenter. Ils peuvent le faire grâce à la lecture qui leur a offert un répertoire d'images et de mots dont ils peuvent se servir pour élaborer leurs pensées.

3) Ecriture journalière

Les élèves ont été nourris, outillés, et cela ouvre la possibilité d'un retour à eux-mêmes. On prolonge le débat par un temps d'écriture individuelle d'un texte de 5 à 10 lignes pour reprendre une question ayant émergé du temps de parole. Les élèves s'initient à la solitude indissociable de la recherche intellectuelle. « Ce passage à l'écrit est donc un bon moyen pour renforcer et entraîner les compétences psychiques et la capacité imageante, stimulés et mis en mouvement lors des deux premiers temps. C'est lors de cette troisième étape que vont pouvoir se faire naturellement les apports techniques pour la maîtrise des savoirs fondamentaux (lecture, écriture) »²². Je rendrai compte plus avant de la façon dont cela s'est passé pour l'épisode 1 du *Petit Poucet*.

²² Boimare, 51-52.

II. CHAPITRE 2 : La mise en œuvre en classe

La lecture telle qu'abordée dans cette classe

Le travail de lecture dans la classe se décline en temps distincts dont les objectifs diffèrent. L'entraînement au décodage pur est assuré par des temps de Fluence : les élèves lisent pendant une minute en petits groupes, les autres notent les erreurs et l'on compte le nombre de mots lus à la minute. Pour ce qui est de la compréhension pure, nous la travaillons avec le manuel *Lectorino-lectorinette*²³ qui permet d'outiller les élèves face aux implicites. Les temps de lecture suivie permettent aux élèves de mettre en œuvre l'ensemble des acquis tandis qu'ils approfondissent leur découverte d'une œuvre de littérature.

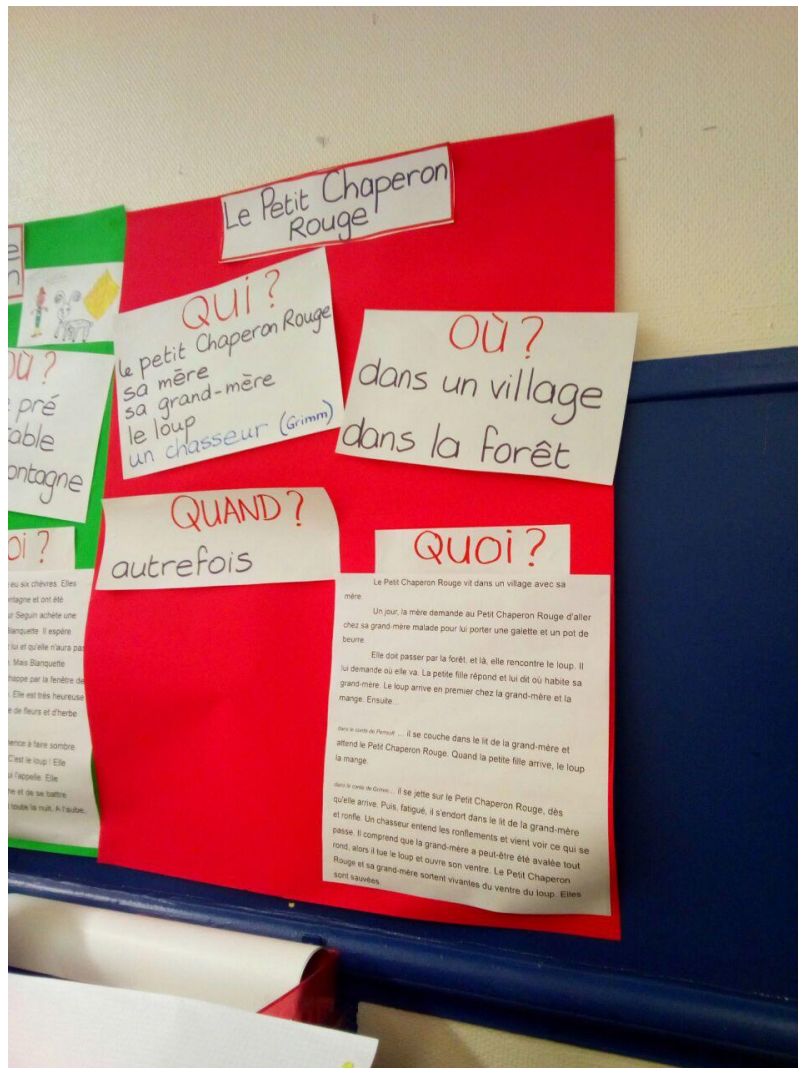
Le travail sur la structure des contes

L'idée d'écrire un conte en fin d'année s'est imposée dès le début de l'année. Ainsi, lorsque le projet inspiré par Serge Boimare s'est précisé, nous avons déjà découvert la structure des contes à partir de l'exemple du *Petit Chaperon Rouge*²⁴ à travers de multiples versions. Les élèves avaient pu s'approprier la structure de ce conte (situation initiale, élément perturbateur, aventures, situation finale, personnages alliés et personnages opposants). Ils s'étaient entraînés à repérer dans chaque version les éléments structurels qui avaient été transformés. Les lectures offertes d'autres contes étaient menées de concert. Je profitais aussi d'elles pour préparer les élèves à l'écriture qui leur serait demandée le jour où ils écriraient leur propre conte pour le spectacle de fin d'année. Je leurs présentais donc des réécritures particulièrement créatives du *Petit Chaperon Rouge*. Nous avons ainsi prêté attention au registre de la langue et aux effets produits par les choix de réécriture. Je me souviens d'une lecture particulièrement savoureuse de *La nuit du visiteur* de Benoît Jacques. L'auteur avait choisi de ne traiter qu'un extrait du conte : le moment où le loup toque chez la grand-mère. Il avait imaginé que celle-ci était un peu dure d'oreille et il en avait résulté un livre particulièrement burlesque. L'écrivain avait enrichi le script de sa propre imagination. Les élèves se sont montrés extrêmement réceptifs et ont demandé à ce que je relise cette histoire²⁵. Enfin, de manière générale, à chaque lecture de nouvelle version, ils se sont spontanément prêtés au jeu de recherche des différences en se référant à la structure du conte.

²³ Goigoux et Cèbe, *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2*.

²⁴ Lecture suivie.

²⁵ Certains élèves ont repris l'effet comique lié à la surdité de la grand-mère lors d'un travail de production d'écrit dans lequel il s'agissait de proposer un dialogue.



Pour chacune des versions du *Petit Chaperon Rouge* nous avons établi un tableau comme celui-ci. Cependant, la partie « Quoi ? » donnait à voir la structure du conte²⁶. Et chaque lecture offerte d'un nouveau conte fut l'occasion de détailler chacune de ses entrées (situation initiale, élément perturbateur, aventures, situation finale, personnages alliés et personnages opposants).

²⁶ Au moment de la finalisation de ce mémoire, je n'avais pas possibilité de retourner en classe. Cette affiche est une première version de l'affichage qui a ensuite été amené à évoluer pour donner à visualiser la structure du conte de façon plus explicite. Dans le version « finale », les entrées de la structure du conte au sein de la partie « Quoi ? », sont mises en exergue par des étiquettes en lettres majuscules.

Apports du travail mené en amont sur la compréhension

Au moment où j'ai entrepris le projet « Serge Boimare », je venais de commencer un travail de mise en image de récits en suivant les propositions de *Lectorino-Lectorinette*²⁷. Il s'agissait pour eux de comprendre que lire consistait à se faire un film de l'histoire dans sa tête. Ils avaient déjà travaillé à imaginer les pensées des personnages. La séquence les accompagnait cette fois-ci à se construire une représentation à l'échelle du récit. Je lisais aux élèves un épisode du *Joueur de flûte d'Hamelin*. Ils s'entraînaient à le raconter en classe²⁸ tout en ayant pour but de savoir en dessiner toutes les étapes ensuite. Il avait fallu raconter l'épisode plusieurs fois pour qu'ils soient en mesure de s'en approprier les étapes assez pour les dessiner. Finalement, si le fait de dessiner avait été une aide, il avait été d'abord nécessaire de schématiser et d'organiser rigoureusement les liens logiques.²⁹ Le fait d'inviter les élèves à dessiner l'épisode (que j'imaginai déjà être une unité réduite) n'avait pas suffi. J'ai donc tenu compte de tout cela pour mettre en place ce projet conte. Au lieu de raconter plusieurs contes dans leur entier, j'ai donc décidé de n'en choisir qu'un pour ce travail et de le découper en étapes.

Choix du conte

Le choix du conte s'est révélé facile, dans la mesure où un nombre important d'élèves avait émis le souhait de lire *Le petit poucet*. Par ailleurs, il avait été cité dans de nombreuses versions de contes, il me semblait donc judicieux de l'évoquer plus en détail. Enfin, la thématique de l'abandon des enfants par les parents m'a semblé assez forte pour mobiliser les réflexions des élèves.

J'aimerais préciser à ce stade que nous n'aborderons dans ce mémoire que le travail fait sur le premier épisode. C'est en effet celui-ci qui sert de base à l'élaboration d'un premier mini-livre.³⁰ Je ferai cependant référence à la suite du travail. Au moment où j'écris ce mémoire, nous avons abordé 2 épisodes.

²⁷ Goigoux et Cèbe, *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2*.

²⁸ L'alternance du binôme de PES avait aidé à donner du sens au fait de raconter. En effet, lorsque ma binôme revenait en classe, ils lui racontaient les épisodes que nous avions découvert en son absence et ces récits d'évocation ont contribué à enrichir les détails dont ils se remémoraient et rendaient compte en racontant.

²⁹ Il avait fallu séquencer l'épisode et faire nommer plusieurs fois aux élèves ce qu'ils allaient dessiner (une séquence correspondant à un dessin). Enfin tout cela avait été retranscrit sur une affiche A3 ; et placé au tableau afin d'accompagner le travail de dessin. Préciser les liens logiques consiste à expliciter ce qui, dans une étape, mène à la suivante (le maire trompe le joueur de flûte donc il se venge et les deux doivent être représentés, l'un après l'autre).

³⁰ Voir la fiche séquence en fin de mémoire.

L'extrait lu (1^{er} épisode) :

Il était une fois un bûcheron et une bûcheronne qui avaient sept enfants, tous garçons; l'aîné n'avait que dix ans, et le plus jeune n'en avait que sept.

On s'étonnera que le bûcheron ait eu tant d'enfants en si peu de temps ; mais c'est que sa femme allait vite en besogne, et n'en avait pas moins de deux à la fois.

Ils étaient fort pauvres, et leurs sept enfants les incommodaient beaucoup, parce qu'aucun d'eux ne pouvait encore gagner sa vie. Ce qui les chagrinait encore, c'est que le plus jeune était fort délicat et ne disait mot : prenant pour bêtise ce qui était une marque de la bonté de son esprit.

Il était fort petit, et, quand il vint au monde, il n'était guère plus gros que le pouce, ce qui fit qu'on l'appela le petit Poucet. Ce pauvre enfant était le souffre-douleur de la maison, et on lui donnait toujours tort. Cependant il était le plus fin et le plus avisé de tous ses frères, et, s'il parlait peu, il écoutait beaucoup. Il vint une année très fâcheuse, et la famine fut si grande que ces pauvres gens résolurent de se défaire de leurs enfants.

Un soir que ces enfants étaient couchés, et que le bûcheron était auprès du feu avec sa femme, il lui dit, le cœur serré de douleur : " Tu vois bien que nous ne pouvons plus nourrir nos enfants; je ne saurais les voir mourir de faim devant mes yeux, et je suis résolu de les mener perdre demain au bois, ce qui sera bien aisé, car, tandis qu'ils s'amuseront à fagoter, nous n'avons qu'à nous enfuir sans qu'ils nous voient. - Ah! s'écria la bûcheronne, pourrais-tu toi-même mener perdre tes enfants ? "

Son mari avait beau lui représenter leur grande pauvreté, elle ne pouvait y consentir; elle était pauvre, mais elle était leur mère. Cependant, ayant considéré quelle douleur ce lui serait de les voir mourir de faim, elle y consentit, et alla se coucher en pleurant. Le petit Poucet ouït tout ce qu'ils dirent, car ayant entendu, de dedans son lit, qu'ils parlaient d'affaires, il s'était levé doucement et s'était glissé sous l'escabelle de son père, pour les écouter sans être vu. Il alla se recoucher et ne dormit point du reste de la nuit, songeant à ce qu'il avait à faire.

PARTIE 1 : Lecture et mise en images

Le dispositif de lecture

Consciente de l'importance que chaque élève puisse recevoir le conte personnellement, je m'étais efforcée de le lire comme le préconise Marcus Kraneburg³¹, en tâchant de ne pas être parasitée par des interprétations quelconques et de garder la fraîcheur originelle des images évoquées : « celui-ci [le conte] n'agira », nous dit-il, « que si, au moment où l'on raconte, on devient soi-même comme un enfant et l'on croit, avec une piété naïve, à ce que l'on raconte »³².

Je n'ai par ailleurs pas montré d'illustrations au moment de la lecture et cela est lié à ce que je souhaitais favoriser au moment des débats. Ainsi, selon ce même principe, j'ai adopté une posture un peu en retrait lors des débats³³, afin de laisser émerger leurs représentations. Cette position pédagogique est défendue par Pierre Péroz³⁴ dès lors que l'on souhaite développer davantage le récit d'évocation que l'oral en situation. Il s'agit alors de ne pas présenter d'illustrations à la lecture et d'inviter les élèves à reconstituer librement le récit sans intervenir autrement que pour donner à chacun un espace de parole. Cela demande aux élèves de la précision dans leur vocabulaire pour reconstituer l'histoire avec le langage. En effet, l'image de référence n'est pas visible de tous au moment où l'on parle et ne peut être pointée. J'ai trouvé cette option particulièrement intéressante pour engager les élèves sur la voie de l'élaboration d'images intérieures et de la formulation personnelle.

Le dispositif de lecture proposé prépare donc le temps de débat à venir. Et avant de parvenir

³¹ Kraneburg, *La sagesse cachée des contes de Grimm*, 8. Il s'agit d'un enseignant Steiner-Waldorf. Il subsiste des doutes quant à cette pédagogie, notamment quant au lieu qu'elle entretient avec l'anthroposophie qui peut-être considérée par certains comme une religion cachée. Cependant, l'ouvrage est à la médiathèque et il questionne avec intérêt le sens des contes. Je le cite donc dans cette optique réflexive-ci.

³² Kraneburg, 8.

³³ Sans commentaires.

³⁴ SEMINAIRE ACADEMIQUE MDL 2016, Pierre Péroz, développer les compétences langagières dès l'école maternelle [Vidéo en ligne] Dailymotion, 31/01/2017 [consulté le 19/04/2018]. 1 vidéo, 29 min. <https://www.dailymotion.com/video/x5a3w01>

au débat à proprement parler, comme nous y invite S. Boimare, il a fallu reconstituer le récit, comme le propose P. Péroz.

Cette étape de lecture puis de reconstitution prit bien plus de temps que prévu bien que tous y soient habitués selon un rituel bien établi³⁵. J'avais envisagé une séance d'une demi-heure pour lire, débattre et mettre en images. Cela a duré 2 séances. En effet, le texte étant ardu, il me fallut largement expliciter ses tournures pour le rendre accessible aux élèves. Je pris aussi le temps de dessiner les fagots et l'escabelle³⁶. De même, l'apport ayant dû être fort de ma part, cela avait donné un aspect un peu décousu au récit. J'ai donc voulu vérifier que tout le monde avait bien tout compris avant de passer au débat façon Boimare. Ce débat uniquement centré sur la dénotation prit un certain temps. Je décidai donc finalement de consolider la compréhension en dessinant avant plutôt qu'après. Le débat eu donc lieu lors d'une autre séance qui commença par un temps de rappel du conte par quelques élèves venus raconter au tableau.³⁷ Pour la séance précédente, les élèves ont donc reconstitué les éléments littéraux de l'histoire seuls ; et je les ai aussi laissés débattre pour se mettre d'accord. Cependant, je notais sur le tableau et sur une affiche l'ensemble de ce qui était dit.

Pour la mise en image de ce 1^{er} épisode, tous les élèves dessinaient tous l'ensemble des éléments (Qui/Quand/Quoi...). Quant au 2^{ème} épisode, j'ai décidé de distribuer les tâches par groupes chargés de dessiner « Qui ? »/ « Quoi ? (...)» et chaque élève avait en charge de dessiner un des éléments. Cela donnait bien plus de sens à la tâche puisque les dessins étaient alors affichés au tableau pour servir d'appui au travail d'écriture. Il n'était donc pas justifié, du point de vue du projet, de dessiner tout plusieurs fois.³⁸ Nous verrons aussi que le dispositif de travail en groupe aurait aidé à faire expliciter quelques incompréhensions par les élèves eux-mêmes. L'option choisie pour ce premier épisode les a cependant données à voir ; elle m'a servi d'évaluation diagnostique.

³⁵ Je fais ici référence aux questions « Qui, quand, où, quoi », qui viennent toujours après une lecture en classe.

³⁶ Une escabelle (selon le CNRTL, dictionnaire en ligne du CNRS) : siège bas, sans bras, avec ou sans dossier, et généralement à trois pieds. Pour les élèves, je le présentais donc comme une sorte de chaise ou de tabouret ancien à trois pieds.

³⁷ Un élève raconte une partie et arrête lorsqu'il le souhaite. Le groupe-classe est invité à compléter ou corriger les inexactitudes. A cette occasion, ceux qui se proposent d'ajouter ou de changer des éléments prennent la relève et viennent raconter au tableau.

³⁸ La sélection des images les plus représentatives a tout de même permis aux élèves d'argumenter.

EPISODE 1

QUI/QUAND/OU/QUOI ?



Une maison dans la forêt

La nuit



Une famille : bucherons et 7 enfants dont le plus petit est le Petit Poucet.



Les parents discutent.



Le Petit Poucet les écoute parler sous l'escabelle.

Les incompréhensions

Les éléments d'incompréhension concernaient deux points. Certains avaient dessiné des poussins (Le Petit Poussin). Malheureusement, sur l'instant, j'ai spontanément expliqué aux concernés qu'il s'agissait d'un petit garçon qu'on appelait le Petit Poucet (en écrivant au tableau le nom) car il était petit comme un pouce. J'ai aussi directement reprécisé cela pour le groupe-classe dans son entier. Je regrette aujourd'hui de l'avoir fait. Je voulais que nous avancions dans le travail et j'ai ainsi empêché l'émergence de ces doutes au sein du groupe. Je pense aussi qu'après tout ce temps d'explicitation, je me sentais un peu désemparée et ai voulu « pallier au plus pressé » si l'on peut dire. Si je devais le refaire, il me semble que cette émergence pourrait bénéficier à tous. Je laisserais les élèves dessiner. Un premier accord se ferait déjà au sein de chaque groupe : j'inviterais tous les membres à vérifier que tous les éléments sont bien représentés. Une fois toutes les productions mises au tableau, nous vérifierions avec la classe que tout est bon. La mise en commun avec le groupe-classe représenterait une étape finale de révision. Elle serait aussi l'occasion pour chaque groupe de raconter ce qu'il avait été amené à corriger ; pour le cas où le Petit Poussin aurait déjà retrouvé sa forme de Petit Poucet, avant qu'on n'en parle avec le groupe-classe.

Un autre problème de compréhension mis en évidence par leurs représentations dessinées concerne le feu qui n'est mentionné qu'une fois dans le texte³⁹. Au moment de l'explicitation du sens, je leur précisais que les bucherons avaient pour métier de couper du bois pour le vendre et que d'autres puissent l'acheter et faire du feu avec. Il se peut que plus tard, j'aie fait un raccourci, disant « qu'ils allaient donc dans la forêt couper du bois pour pouvoir faire du feu ». Je n'en suis pas certaine. Toujours est-il que les dessins de certains (3) présentent un feu qui se déploie ardemment en pleine forêt, près de la maison. Un autre a représenté le feu au deuxième étage de la maison. D'autres ont parfaitement représenté la cheminée dans le salon, à côté des parents qui discutent et du Petit Poucet caché sous l'escabelle.

Pour finir, je dirais que mon travail de présentation au tableau n'était pas assez structuré et que cela a sans doute participé à ces doutes. J'ai mis en annexe des exemples de ce que j'ai mis en place pour l'épisode 1 comme pour l'épisode 2. Nous en reparlerons aussi à l'occasion du travail d'écriture puisque ces affichages ont servi d'appui à la production d'écrits.

³⁹ « Un soir que ces enfants étaient couchés, et que le bûcheron était auprès du feu avec sa femme, il lui dit (...) »



Malentendu autour de la question du feu : les parents vendent du bois pour que les gens puissent s'en servir pour faire du feu et se tenir chaud en hiver.

PARTIE 2 : Débats

Jean-Pierre Mothe, dans un ouvrage où il prête son regard de psychiatre aux contes de Perrault, livre une analyse particulièrement cinglante. D'ailleurs, il dit « trois contes sont sanglants », cite celui du *Petit Poucet* et ajoute qu'ici « le réalisme l'emporte sur le merveilleux »⁴⁰. Cependant, tandis qu'il dit que « des motifs barbares et archaïques de l'interdit et du meurtre »⁴¹ traversent ces contes, il parle aussi de « demi-révélation »⁴² et précise que « le conte permet à chaque lecteur de trouver ce qu'il cherche, et surtout de ne pas trouver ce qu'il ne veut pas encore savoir ».

Dans son ouvrage, le psychologue cognitiviste Jerome Bruner⁴³ considère aussi que les récits littéraires, s'ils se fondent sur le vraisemblable, laissent à voir des possibles imaginaires. Cependant, nous dit-il, « le récit a besoin d'« amortisseurs » qui protègent celui qui les lit ou les entend des terreurs qui surgiraient d'un monde où le possible n'aurait pas de limites. » C'est le rôle des « tropes littéraires [qui] protègent de la terreur absolue du possible ». Nous pourrions dire encore que c'est le rôle des métaphores, des archétypes. Cependant, avant que de nous protéger de ce qu'il expose, le récit l'expose, et ici, il le fait sans détour : il s'agit d'abandonner les enfants. La réassurance ne viendra que plus tard.

Le récit, dit-il encore, ne peut être que dès lors qu'un imprévu survient. Chacun, alors, peut se projeter avec ses propres dilemmes et en ce sens, le « stock d'histoires » de nos cultures, « nous aide à nous représenter notre propre déséquilibre »⁴⁴.

Lorsque j'ai posé ma première question⁴⁵, j'ai donc plutôt fait face à un refus de la problématique de la part des élèves. La thématique de l'abandon était-elle trop forte ?

⁴⁰ Mothe, *Du sang et du sexe dans les contes de Perrault*, 172.

⁴¹ Mothe, 13.

⁴² Mothe, 61.

⁴³ Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, 48.

⁴⁴ Bruner, 88, 89.

⁴⁵ « Quel est le problème des parents et quelle solution trouvent-ils ? ». Les autres questions prévues dans ma préparation n'ont été utiles que plus tard pour accompagner les émergences qui étaient les leurs dans le débat. Ce temps de débat a duré 20 minutes au lieu de 10.

Débat	10'	<p>Quel est le problème des parents et quelle solution trouvent-ils ?</p> <p>Que ressent chacun des personnages ?</p> <p>Que pensez-vous de cette solution ? Qu'auriez-vous fait à la place des parents ?</p> <p>Que fait le plus jeune ? Qu'est-ce qui le pousse à faire ça ? Que pensez-vous qu'il va faire ensuite ?</p>	<p>Les élèves ont d'abord une ou deux minutes pour y réfléchir seuls sur le cahier d'essai. Ensuite ils argumentent leurs positions.</p> <p>(on peut imaginer une étape intermédiaire où les élèves échangeraient d'abord en petits groupes afin d'encourager la parole des petits parleurs)</p> <p>La parole de tous doit pouvoir être entendue sans qu'aucun ne soit coupé. On ne se moque pas. L'enseignante joue un rôle de médiatrice.</p>	<p>Individuel, cahier d'essai</p> <p>Groupe-classe, oral.</p>
-------	-----	---	---	---

Je regrette aujourd'hui de n'avoir pas enregistré les échanges sur mon dictaphone. Cependant, il m'en reste de bons souvenirs et je me fierai à eux pour rendre compte de ce qui s'est dit.

L'avantage de la puissance du thème est qu'il a fini par mobiliser presque tous les élèves, sauf Philippe qui continuait à crapahuter dans la classe et que je n'ai pas pu engager dans cet échange. Quelques autres aussi parmi ceux présentés au début, ont pris du temps à entrer dans le travail, et j'en rendrai compte petit à petit. De nombreuses mains se sont donc levées pour questionner la légitimité de cette décision d'abandon. Les gros parleurs ont souhaité intervenir rapidement. Cependant, les parleurs intermédiaires, bien plus discrets à l'oral, aussi. Je leur ai donc donné la parole en premier. Ils ont exprimé leur incompréhension : « les parents auraient dû ne pas se défaire de leurs enfants car ils auraient pu les aider à travailler », « il suffisait d'attendre un peu qu'ils grandissent pour qu'ils aident encore plus ». « Oui ! Ils vendent du bois, ça veut dire qu'ils ont de l'argent avec ça ! ». Si Abdel avait été très participatif lors de la séance de reconstitution de l'histoire, il n'a que très peu participé aux échanges⁴⁶. Il a fallu attendre le débat de l'épisode 2 pour qu'il s'engage. Sans doute que la réalisation du mini-livre, pour lequel il n'a participé qu'un fois qu'il a compris qu'il en aurait un tout à lui, l'a encouragé dans ce sens. Cependant, Amar, Karim et Rayane ont participé.

La question du pourquoi de l'acte des parents est apparue et les élèves ont imaginé tout ce qui pouvait motiver la pauvreté : peu d'argent pour acheter du bois du côté des acheteurs ?! Mais ils ne se sont pas départis de l'idée que de toutes façons, les enfants auraient pu aider ! D'autant qu'ils étaient sept. Un élève a dit « aussi, ils n'aiment pas le Petit Poucet » parce qu'il ne parle pas ! il n'est pas intelligent ! » et cela a vite été corrigé par un gros parleur « il ne parle pas mais il écoute et il est très intelligent mais les parents ne le voient pas ! ». Je pense qu'il aurait été intéressant que j'impose une pause à ce moment là pour se demander si le fait de ne pas parler veut dire que l'on n'est pas intelligent, plutôt que de laisser le gros parleur répondre. Les élèves auraient écrit sur leur cahier de réflexion de lecture et ça aurait peut-être permis à tous de réfléchir. Aya n'a rien dit de toute la séance, de même qu'Osman ; et je me suis aperçue plus tard que cela était aussi lié à leur compréhension encore hésitante du récit. Le fait de questionner sur des problématiques plus universelles comme celle-ci aurait peut-être pu les amener à réfléchir et parler. Le travail en atelier sur les états mentaux des

⁴⁶ Je suis curieuse de la façon dont évoluera sont habileté à échanger avec autrui au fur et à mesure de ce dispositif. (Au regard de ce que j'ai noté à son sujet dans la présentation de ce mémoire et en lien avec la toute-puissance qui implique un langage peut porté vers le dialogue.).

personnages et leurs émotions a porté ses fruits, puisque le débat a notamment porté sur les émotions des parents qui étaient quand même tristes d'abandonner leurs enfants.

Un élève dont les parents veillent à le cultiver et contribuent à nourrir ses interventions en classe, a rappelé que son père lui avait dit que le *Petit Chaperon Rouge* servait à apprendre à ne pas désobéir pour éviter les dangers. J'avais personnellement mentionné la morale de Perrault mais je m'étais peu attachée à elle, car je souhaitais plus m'attarder sur les débats que tous les archétypes pouvaient éveiller (la transgression, la curiosité...). Dans ce débat, appliqué au *Petit Poucet*, la remarque de cet élève extrêmement « cultivé » tombait à contre-sens. Ce petit enfant, grâce à sa désobéissance, allait sauver ses frères. Je fus très heureuse de voir d'autres élèves questionner cela et noter que s'il n'avait pas désobéi il n'aurait pas entendu les parents et n'aurait pas pu réfléchir à un plan pendant toute la nuit.

Les débats se sont arrêtés là. A ce stade, je ne me suis pas trop questionné sur le peu d'implication d'Aya ou des autres dont j'ai parlé, j'ai fait confiance dans le fait que le temps et la pratique étofferaient les échanges à venir. S. Boimare avait insisté sur l'inertie et nécessaire et l'importance de la répétition du processus avant que chacun ne s'engage et que les progrès ne soient visibles. Il avait même parlé d'une année pour certains. J'étais donc simplement curieuse de ce que cela donnerait lors des productions d'écrits

PARTIE 3 : Ecriture

Inscrire les élèves dans un projet (temps court)

Cependant, l'un des problèmes suscités par mon choix de rester attachée à un même épisode pendant un temps long, consistait dans le fait de devoir relancer l'intérêt des élèves par d'autres moyens. Chez Boimare, l'arrivée de nouveaux contes chaque jour faisait l'affaire. J'ai donc eu l'idée d'un mini-projet à l'intérieur de ce projet : « éditer un livre ». Finalement le projet était un peu le mien : je voulais les voir progresser vers la posture d'élève et dans les apprentissages grâce au conte. Il leur fallait eux aussi s'approprier ce projet plus personnellement. La pédagogie de projet présente d'ailleurs cela comme un élément tout à fait essentiel à la réussite de ce fonctionnement : pour s'engager et donc progresser, les élèves doivent se sentir directement concernés. Seulement alors peut-on motiver les apprentissages dans un « ici et maintenant » dans lequel ils se déroulent et font sens pour les élèves. D'ailleurs, à ce stade, je me suis même demandé si Philippe avait été si passif en raison de ce manque de perspective.

J'ai donc fait mention à ce que je leur avais raconté en début d'année : l'art du conte était d'abord oral, et cela supposait de nombreuses façons de raconter un même conte. Certains parvenaient à faire rire plus facilement, en ajoutant du burlesque (voir *La nuit du visiteur*), d'autres donnaient à sentir fortement les émotions... Je leur annonçais alors que chacun d'eux aller écrire le conte à sa manière : en racontant la même chose mais en le racontant comme s'ils le racontaient à des amis, à leur manière. Enfin, nous ferions un livre avec ces récits pour en garder une trace. C'est aussi pour cela qu'avant chaque temps d'écriture, nous avons continué à accorder un temps au fait de conter l'épisode. J'ai énormément fait référence au travail mené en poésie : mémoire, articulation, parler fort, vie. Pour le quatrième élément, les élèves étaient en effet amenés à se montrer créatifs dans la mise en voix, en émotions, en sens. Certains avaient même commencé à proposer des mises en scènes.

J'ai aussi établi cette écriture-édition dans un projet⁴⁷ : les contes de chacun allaient être édités et lus aux élèves de CP, si nous trouvions à nous organiser avec leurs professeurs. Cela

⁴⁷ Au-delà du projet à long terme, que je rappelais souvent : l'écriture d'un conte et l'adaptation théâtrale.

permettait d'imaginer un interlocuteur et de donner sens à l'écrit.

Les élèves ont ensuite été invités à écrire. Ils avaient le droit de se lever à tout moment pour observer les affichages au tableau (voir ci-contre).

Appui à l'écriture

Mes affichages n'étaient pas organisés de la manière la plus efficace et j'ai été amenée à les faire évoluer par la suite en indiquant bien mieux ce qui relevait de chaque entrée (qui, quand...) au tableau, en faisant des cadres et en affichant les images correspondantes dans ceux-ci (voir les images correspondantes dans les annexes épisode 2). La solution idéale consisterait à établir un affichage sur papier couleur que je placerais au tableau dès que le travail s'y référerait.

Lors de la deuxième séance d'écriture (la séance 2 a duré 2 séances aussi pour permettre à tous d'entrer dans l'écriture), j'ai également proposé un support d'aide individuel (voir annexes). Aujourd'hui, je tâcherais de proposer une grille plus épurée. Dans cette optique, j'organiserais aussi la première partie sous forme de grille. En effet, ceux qui ont le plus grand besoin de ces aides sont souvent les faibles lecteurs. Les détails donnés que j'avais présenté comme des aides ont donc été de faibles appuis en situation d'autonomie dans la mesure où il me fallait les réexpliquer individuellement. Et cela, bien que j'aie pris le temps de faire reformuler par d'autres élèves au tableau à l'aide d'un exemplaire au format A3.

Il aurait peut-être même été intéressant de reprendre l'apparence des étiquettes de mes affichages comprenant les mentions habituelles « Qui ? », de façon à ce que les élèves puissent les décoder en utilisant la voie directe⁴⁸ et avec l'appui visuel renvoyant en processus connu de compréhension des textes. Cela ferait un lien entre l'écriture et la lecture tout en constituant une aide.

⁴⁸ *La voie directe* : le mot est déjà connu et reconnu aussi bien dans sa forme que dans son sens. Ce que l'on nomme le lexique mental comporte tous les mots déjà rencontrés et mémorisés. La reconnaissance et l'identification sont automatiques et requiert peu d'attention. Plus le lexique mental est étendu, plus la lecture en est fluide.

La voie indirecte : le mot n'est pas connu, sa lecture nécessite un processus de décodage c'est-à-dire une décomposition en segment qui sont associés à des configurations sonores, qu'il faut alors fusionner pour aboutir à la forme sonore du mot, donc à la reconnaissance orale du mot. Ce processus est lent et gêne la compréhension de ce qu'on lit. Une fois passée la phase d'apprentissage de la lecture, il ne doit intervenir que le plus rarement possible. Lecture lente laborieuse repose sur la connaissance des correspondances entre lettres ou séquences de lettres, sur la mise en œuvre du principe alphabétique.

Temps de reconstitution du récit lors de la 1^{ère} séance (bien avant le débat) :



Suite à la lecture, j'ai demandé : « Alors, que se passe-t-il dans cet épisode de l'histoire du *Petit Poucet* ? ». Les élèves, habitués à répondre aux questions de compréhension (Qui ? Quand ? Où ? Quoi ?) ont commencé à reconstituer le texte à partir de leurs souvenirs. J'ai pris le parti de les laisser parler et de les laisser débattre du nombre de frères qu'avait le personnage principal. J'ai seulement noté au tableau ce qu'ils disaient. On voit aussi ici les mots qui leur avaient posé problème et qu'il m'avait fallu expliciter.

Affichages d'appui à l'écriture (voir aussi la page en regard de la page 20) :



Affichage des illustrations des élèves représentant les éléments saillants de l'épisode 1 : Qui ? Quand ? Où ? Quoi (étapes essentielles) ?

Les étapes du récit telles que résumées à l'oral par le groupe-classe lors de la mise en commun.

Une adaptation particulière pour Philippe

Philippe étant très enclin à dessiner toute la journée durant, j'ai immédiatement pensé à lui proposer le support de la BD. Comme je souhaitais que les élèves produisent des textes importants, je ne l'ai pas fait pour tous, mais cette décision est tout à fait discutable.

Cependant, j'ai préféré cibler sur l'écriture du conte lui-même comme six élèves se refusaient à entrer dans l'écrit. Je voulais que ce travail les aide à accepter de s'engager dans l'écrit.

J'ai présenté à Philippe l'ouvrage *Les contes classiques en bandes dessinées*⁴⁹.

Cela s'est fait en amont dans un dispositif pédagogique que l'on appelle le « temps d'avance » et qui consiste à préparer le travail à venir. Je lui ai proposé cet ouvrage dans des temps de lecture. Je lui ai ensuite annoncé qu'il allait faire sa propre BD du Petit Poucet en s'inspirant de cet ouvrage. Son travail serait aussi publié pour la classe, de même que les autres écrits.⁵⁰

Il a alors fallu sérier les étapes et après avoir discuté avec lui de ce qu'il fallait dessiner, en m'y reprenant à plusieurs reprises et avec un étayage énorme, je suis parvenue à lister avec lui les étapes à représenter. Cependant, mon étayage a dû être bien plus grand que je ne le souhaitais car je ne pouvais pas rester auprès de lui tout le temps et il me fallait aussi en accompagner d'autres. De cela est sorti un outil d'écriture spécifique (voir ci-contre). Pour Philippe, la lecture ne posant pas de problèmes, il s'est révélé adapté. Par ailleurs, de manière exceptionnelle, l'AVS de son frère vint dans la classe au moment de l'élaboration, et lui apporta une aide nécessaire et importante.

Finalement, même ce projet ne motiva Philippe que dans la mesure où il était fortement accompagné par l'AVS et je n'ai pas pu m'assurer de sa motivation propre, à aucun moment du travail. Il n'a pas réalisé de mini-livre édité. Son travail est resté en suspens et j'envisage un atelier personnel en APC pour mener à bien cela avec lui. Cependant, si je ne suis pas parvenue à l'engager ni dans la correction (séance 10), ni dans l'édition, à ce jour, il a tout de même produit un texte qui respecte les correspondances grapho-phonologiques et quelques majuscules.

⁴⁹ Gaet's et al., *Les contes classiques en bandes dessinées*.

⁵⁰ Les mini-livres seront lus aux CP mais ils seront aussi entreposés dans la bibliothèque de la classe.

Adaptation pour Philippe

Je dessine 4 images pour ma BD :

1. Dessiner une famille pauvre avec 7 enfants (le plus petit est le Petit Poucet) et des parents bucherons.
2. Dessiner qu'ils sont pauvres.
3. Dessiner qu'un soir, les parents parlent d'abandonner les enfants. Les enfants dorment dans leur chambre mais le Petit Poucet lui s'est levé et écoute sous une chaise.
4. Il repart se coucher mais ne dort pas, il réfléchit à un plan.



Avant de commencer à élaborer le projet d'écriture, je lui présentais le conte du *Petit Chaperon Rouge*... Puis *Hansel et Gretel* qui ressemble fort au *Petit Poucet*.



L'écriture

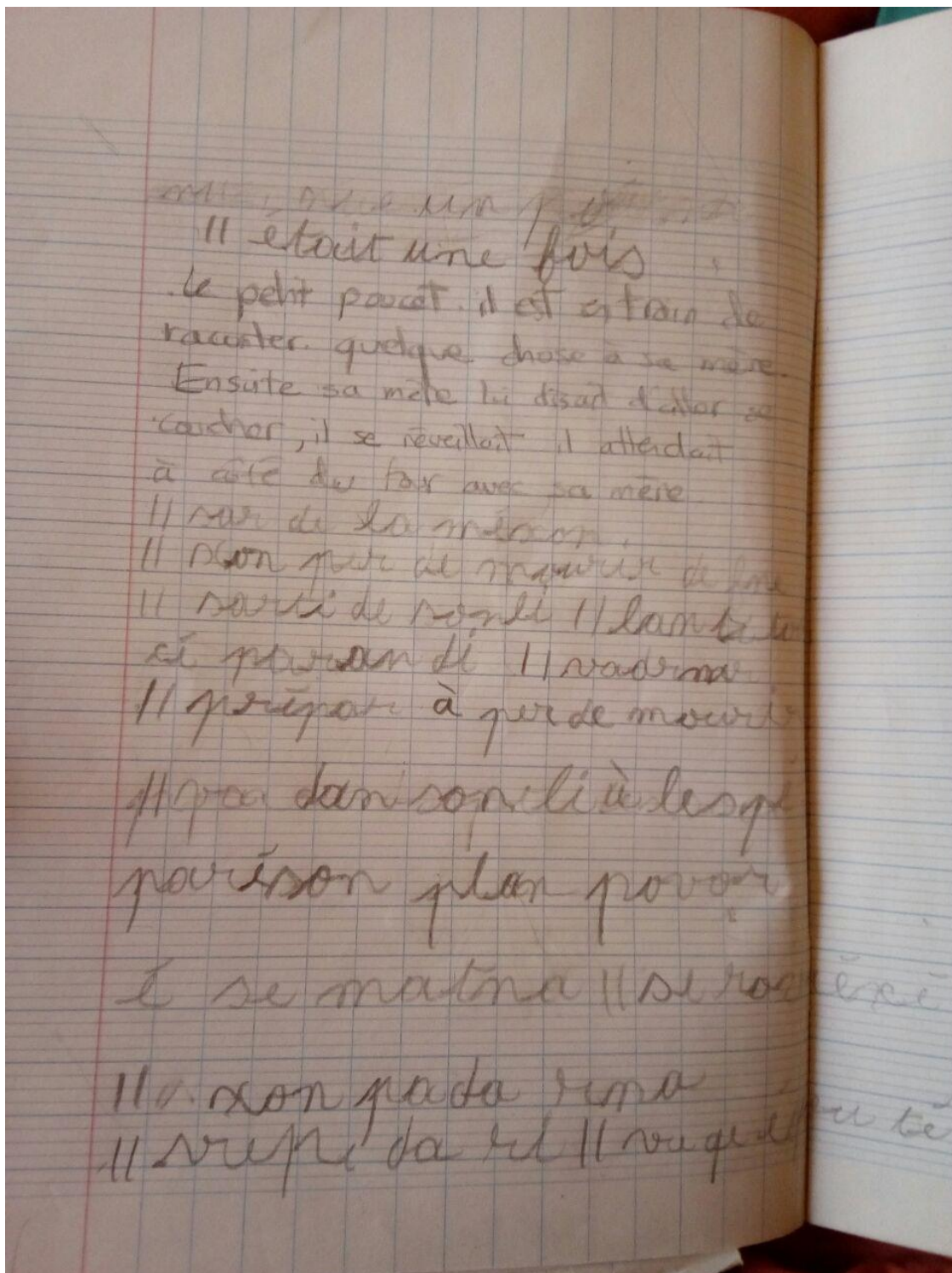
Les élèves les plus assurés s'engagèrent d'emblée dans l'écriture. Certains avec un entrain tout particulier qui faisait plaisir à voir. La perspective de publier le récit et de le lire aux élèves de CP les motivait énormément. Cependant, le comportement de Philippe, celui d'Abdel et d'Amar rendit l'entrée dans le travail extrêmement difficile voire impossible lors de la première séance. Aya restait en attente passive d'une aide, comme dans un trouble de ceux que je lui connaissais depuis le début de l'année. Osman et Hassan firent de même. Rayane et Karim refusèrent tout à fait d'écrire.

Je décidai donc de leur proposer une dictée à l'adulte. Tous, sauf Karim, produirent ainsi quelques lignes dès la première séance.

Lors de la deuxième séance, je leur proposais de poursuivre eux-mêmes l'écriture en renouvelant mes consignes comme la fois précédente. Cependant, avant le travail, je veillais à inviter les élèves en difficulté d'abord à venir raconter le conte au tableau. Par chance, s'il est une chose que ma binôme et moi sommes parvenu à instaurer, c'est une atmosphère de confiance quant à cet exercice-ci. Tous les élèves aiment venir au tableau. Grâce à cela, j'invitais Aya dès le début de la séance en lui disant : « Viens, même si tu n'es pas sûre, tu seras aidée par les autres ». Et elle vint au tableau. Elle n'avait pas grand-chose à dire mais elle fut aidée, tout en ne disant pas grand-chose elle-même, si ce n'est qu'elle ne savait pas. Néanmoins elle prenait un peu la parole pour demander aux autres de l'aide et cela était une grande avancée. D'autres prirent le relai mais plus tard dans la séance, alors que l'un des élèves se trompait quant à un élément dit au début, je me tournais vers Aya : « ah ! Aya sait ça ! Elle va pouvoir nous aider ! ».

Il s'agissait de préciser pourquoi les parents abandonnaient les enfants et elle donna la réponse : « parce qu'ils sont pauvres, ils ont peur de mourir de faim⁵¹ ». Je reprenais : « oui, ils ont peur de voir mourir les enfants de faim devant eux ». Elle avait pris la parole. Ce jour-là, je donnai donc la consigne, comme la fois précédente : raconter l'épisode pour que

⁵¹ Ces mots se retrouvent plusieurs fois dans ses écrits. Peut-être font-ils écho à sa situation personnelle que l'on sait très précaire en ce moment (maison brûlée, père violent avec la mère) ?



Les écrits d'Aya au deuxième jour suite à la dictée à l'adulte de la première séance.

Il était une fois le petit poucet, il est en train de raconter quelque chose à sa mère. Ensuite, sa mère lui disait d'aller se coucher, il se réveillait, il attendait à côté du four avec sa mère. Il sort de la maison. Ils ont peur de mourir de faim. Il est sorti de son lit. Il entend tout ses parents dit. Il va dormir. Il prépare. A peur de mourir. Il va dans son lit et il prépare son plan. Et ce matin il se réveille. Ils ont pas d'argent (...).

quelqu'un qui ne le connaît pas puisse s'imaginer l'histoire dans la tête. Tous les éléments d'aide étaient au tableau, chacun avait sa grille d'aide individuelle... Aya se mit à écrire ! Et elle produit une page et demi sur son cahier d'essai, ce jour-là.

Pour moi, c'est à ce jour la plus grande réussite de ce projet selon le protocole de Boimare. Car depuis, Aya s'engage de plus en plus dans l'écrit. Je sais que cette rupture positive est sans doute aussi à attribuer au travail avec la maîtresse E, aux APC, aux encouragements et à l'atmosphère de confiance instaurée par ma binôme et moi, aux entraînements à la fluence, mais ce fut là la première fois que je voyais Aya écrire véritablement. Et je ne l'ai vu écrire autant que dans ce temps-ci. Bien sûr, les correspondances grapho-phonologiques ne sont pas encore acquises totalement mais elle cherche déjà à produire des majuscules⁵². Et surtout : elle entre dans l'écrit ! Car contrairement à Philippe, elle ne le faisait pas auparavant. Rarement quelques mots lors d'exercices et jamais lors des temps de production d'écrits, sans modèle. Tout au plus, elle reconstituait l'ordre d'une phrase, avec l'assistance étroite des maîtresses.

Depuis, je l'invite souvent à raconter, j'ai repris son travail pour la séance 5... Elle participe de plus en plus en classe. Je suis extrêmement curieuse de ce qu'il se produira pour elle lors des prochains temps d'écriture selon cette proposition de S. Boimare.

D'autres surprises

J'ai été surprise de découvrir que plusieurs élèves ont réutilisé le mot « escabelle » dans leur production d'écrit. Ceux qui l'avaient oublié me l'ont d'ailleurs redemandé au moment de l'écriture. Je n'avais pourtant que mentionné celui-ci lors de la lecture, accompagné d'un dessin pour qu'ils se le représentent. Cela a peut-être aussi été favorisé par le fait que l'on fasse des listes de nouveaux mots, par ailleurs, dans la classe et que l'on compte chaque fois qu'un élève ou une maîtresse l'utilise. Toujours est-il que l'initiative, ici, leur appartient.

⁵² S l'on peut croire ici que cela n'est que du mimétisme inspiré de la dictée à l'adulte qui précède ; c'est en tous cas un mimétisme qui perdure puisqu'Aya les a également retranscrites sur ordinateur (voir annexes).

Quelques élèves ont profité de cet écrit pour réinvestir des acquis du domaine de l'étude de la langue : ponctuation, dialogue... Certes, il s'agit plutôt des élèves habituellement en réussite, mais cela démontre tout de même que ce travail, bien qu'aussi adapté aux élèves en difficulté, leur a aussi été bénéfique.

Amar, qui s'engage extrêmement rarement à l'écrit et ne le fait qu'avec rappel à l'ordre constant et en bâclant, a fourni un travail très élaboré d'écriture, de réécriture, de traitement de texte... Il est celui qui a corrigé le plus de choses sur correcteur automatique et il a aussi bien utilisé le répertoire orthographique.

Osman qui n'écrit jamais, ni ne sait raconter en classe⁵³ a accepté la dictée à l'adulte et a raconté une fois l'épisode devant la classe en se souvenant bien des détails essentiels.

Hassan, inspiré par Aya, a produit ses propres écrits suite à la dictée à l'adulte.

PARTIE 4 : Création d'un mini-livre

Pour cela, il a fallu réviser les écrits (connecteurs logiques, orthographe^{54 55}). Les élèves ont été amenés à réécrire comme à corriger leurs propres écrits en s'inspirant d'autres contes ; et cela à partir de critères établis ensemble, mis en forme par moi et qui les ont accompagnés dans le travail individuel. Ces étapes ont été très étayées et se sont déroulées sans encombre pour la plupart. Cependant, Abdel n'est véritablement entré dans le travail d'écriture que lors du travail de traitement de texte et son comportement n'a pas permis qu'il corrige ou révise. Karim n'a accepté d'entrer dans le travail qu'avant la toute dernière séance d'édition. Il a enfin accepté la dictée à l'adulte et j'ai produit un écrit sur traitement de texte pour qu'il puisse le copier-coller et éditer le mini-livre. Rayane a fait de même, mais il s'y est engagé en même temps qu'Abdel.

Tous les enfants ont donc consenti à devenir élève à un moment ou à un autre du processus de travail déclenché par ce projet. Et rien que pour cela, je considère que celui-ci représente déjà un apport non négligeable pour leur posture d'élève et leur entrée dans les apprentissages. L'aventure (temps long du projet) en est à ses débuts et je suis très curieuse de ses avancées.

⁵³ Je fais référence au travail du *joueur de flûte* d'Hamelin.

⁵⁴ Les élèves ont appris à se servir d'un répertoire orthographique dont les entrées étaient phonologiques.

⁵⁵ Institut coopératif de l'école moderne, *Répertoire orthographique*.

Dans cette classe très agitée, où les élèves se disputent souvent, je citerai encore Bruner pour conclure ce mémoire : « Par nature, la culture, toute culture humaine, constitue à la fois une solution à la vie en commun⁵⁶ et, de manière moins visible, une menace et un défi pour tous ceux qui vivent à l'intérieur de ses limites. Pour survivre, elle doit disposer de moyens pour faire face aux conflits inhérents à la vie en communauté (...). Les ressources narratives d'une culture (contes populaires, « vieilles » histoires, littérature, potins) ont cette fonction : donner aux injustices qu'elle engendre un caractère conventionnel, contenir ses désordres et ses incompatibilités »⁵⁷. En effet, si la *péripétéia* dont parle Aristote⁵⁸ introduit un inattendu qui nous sort de notre torpeur automatique⁵⁹ et nous réveille, le conte nous offre aussi des solutions. Les conflits y sont toujours résolus. Par le récit, nous dit encore Bruner, nous aussi créons à la fois notre vie et notre personnalité, mais également nos relations avec les autres. Et nous ne manquons pas de sentir, que ces contes nous parlent de nous.

Encore faut-il que la *péripétéia* nous sorte de la torpeur automatique: peut-être le projet de Boimare remplit-il ce rôle dans le scénario pédagogique usuel de la classe ?

⁵⁶ Il fait ici notamment référence aux règles et aux lois qui régissent la vie en communauté.

⁵⁷ Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, 80.

⁵⁸ Bruner, 8,9.

⁵⁹ Bruner, 12, 30. « Le processus par lequel nous construisons la réalité [par des récits] est si parfaitement automatique, si rapide, que la plupart du temps nous ne le percevons même pas. Nous le découvrons parfois avec surprise. Il nous arrive aussi de refuser de le découvrir. (...) Nous savons très bien nous adapter à l'état normal des choses qui nous entourent. Nous cessons de prêter attention, nous mettons en marche le pilote automatique. Mais si nous demeurons inerte face au monotone, l'esprit de l'être humain est extrêmement prompt à se réveiller lorsqu'une rupture se produit dans la routine. ».

III. BIBLIOGRAPHIE ET ANNEXES

- Bettelheim, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Traduit par Théo Carlier. Paris, France: Éditions Robert Laffont, 1976.
- Boimare, Serge. *Ces enfants empêchés de penser*. Malakoff, France: Dunod, 2016.
- Bruner, Jerome Seymour. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? : le récit, au fondement de la culture et de l'identité*. Traduit par Yves Bonin. Paris, France: Retz, 2010.
- Gaet's, Céka, Laurence Clément, Christelle Lardenois, Eugénie Varone, Marie-Charlotte Aguerre, Cécile Becq, et al. *Les contes classiques en bandes dessinées*. Paris, France: Editions de la Martinière, 2012.
- Gillig, Jean-Marie. *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris, France: Dunod, 2005.
- Goigoux, Roland, et Sylvie Cèbe. *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2: apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris, France: Retz, 2016.
- Institut coopératif de l'école moderne, éd. *Répertoire orthographique: 5000 mots*. Paris, France: PEMF, 1998.
- Kraneburg, Marcus. *La sagesse cachée des contes de Grimm: un guide pour les parents, les éducateurs et les enseignants*. Traduit par Raymond Burlotte. Laboissière-en-Thelle, France: Triades, 2010.
- Mothe, Jean-Pierre. *Du sang et du sexe dans les contes de Perrault*. Paris, France, France: L'Harmattan, 1999.
- « Paris-Lecture et Ce - 2003 - (Période expérimentale pour l'année scolaire 200.pdf ».
Consulté le 5 avril 2018.
https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL83/page53.PDF.
- Tartar-Goddet, Édith, et Nathalie Savary. *La toute-puissance à l'école: comment la repérer, l'analyser, agir*. Paris, France: Retz, impr. 2014, 2014.

Fiche de séquence

Les séances	Déroulé	Matériel	Fiche de préparation/ Documents
Séance 1 : Découverte de l'épisode 1 du Petit Poucet de Charles Perrault.	Les élèves découvrent l'épisode, lu par l'enseignante. Ils débattent sur le thème fort présenté par l'extrait, puis élaborent des cartes illustrant ces éléments du conte : -Qui ? les personnages -Où ? les lieux -Quand ? les temps -Quoi ? les grandes étapes	Voir fiche de préparation.	Oui
Séance 2 : Ecriture du résumé de l'extrait	Après avoir résumé à l'oral (ce qui donne lieu à une affiche récapitulant les temps forts élaborée par l'enseignante à partir des récits oraux), les élèves affichent les cartes et écrivent leur propre résumé.	Voir fiche de préparation.	Oui
Séance 3 (décrochée) : Les connecteurs logiques	A partir d'un mini-conte, les élèves découvrent l'importance des connecteurs logiques et le travail permet d'élaborer une fiche outil « liste de connecteurs logiques pour écrire un conte ».	Voir fiche de préparation.	Oui
Séance 4 : Réécriture	Il s'agit d'ajouter des connecteurs logiques dans son texte. Les élèves profitent également de ce temps pour terminer ce qu'il leur restait à écrire et pour vérifier que	-Grille d'aide -Liste de connecteurs logique manuscrite sur cahier d'essai. -texte à retravailler.	Voir la grille d'aide à l'écriture. Les élèves avaient aussi élaboré une liste personnelle sur leur cahier d'essai, à partir des connecteurs logiques

	<p>tous les événements importants sont bien relatés.</p>		<p>découverts en séance 3 et en ajoutant d'autres proposés par chacun et mis en commun en groupe-classe.</p>
<p>Séance 5 : travail en classe à partir des productions des élèves (auto-évaluation à partir de critères prédéterminés)</p>	<p>Critères :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Si tu as tout dit (sinon ajoute ce qui manque). 2) Si tu as écrit les choses dans l'ordre où elles se passent dans l'histoire. 3) Si tu as été assez clair et précis (sinon explique mieux ou remplace certains mots par d'autres). 4) Si tu as été assez clair et précis (sinon explique mieux ou remplace certains mots par d'autres). 5) Si tu as été assez clair et précis (sinon explique mieux ou remplace certains mots par d'autres). 6) Si tu as dit des choses en trop (qui ne sont pas dans l'histoire) : si oui, supprime-les. <p>L'enseignante propose à la lecture 4 des textes produits par les élèves (anonymes). L'enseignante donne à chacun un exemplaire réécrit à la main par elle-même et lit à voix haute. Les grilles ont été disposées dans des pochettes plastiques et les élèves, un texte à la fois cochent la grille. Temps de mise en commun.</p>	<p>-Grille correction du premier jet</p>	<p>Grille donnée aux élèves. Voir la grille correction premier jet.</p>
<p>Séance 6 : réécriture</p>	<p>Les élèves reçoivent leur texte avec les indications de l'enseignante (celles-ci se réfèrent à la grille). Ils réécrivent pour améliorer leur texte en fonction de ces observations.</p>	<p>-Grille correction du premier jet -Indications personnalisées de l'enseignante</p>	<p>Non</p>

Séance 7 : retranscription sur traitement de texte	Les élèves découvrent le traitement de texte et commencent à retranscrire leur texte après avoir enregistré un fichier à leur nom dans le dossier « Ce1b ».	--Réfèrent clavier couleur et noir et blanc (A3) - Réfèrent clavier noir et blanc (A4)	Oui
Séance 8 : retranscription sur traitement de texte	Les élèves retranscrivent leur texte sur traitement de texte.	-Réfèrent clavier colorisé -Pas à pas ordinateur	Pour cette séance, le procédé est relativement similaire à la séance précédente. Le coloriage du réfèrent clavier est remplacé par la découverte d'un « pas à pas ordinateur » récapitulant les étapes essentielles découvertes lors de la séance précédente. Le pas à pas est organisé en rubriques et agrafé par rubrique. Les élèves se réfèrent à un pas à pas différent selon l'étape de travail et l'enseignante indique le pas à pas à utiliser à chaque étape, lors des étapes clés (allumer, la transcription sur traitement de texte, enregistrer, fermer...).
Séance 9 : correction à l'aide du correcteur orthographique	Les élèves corrigent certains mots grâce à la synthèse vocale de Vox office (vocalisation du texte écrite permettant de contrôler les correspondances grapho-phonologiques) puis,	-Réfèrent clavier colorisé -Pas à pas ordinateur (ouverture de session	Comme les élèves ont très bien compris comment enregistrer lors de la séance précédente, cela n'est pas dans le pas à pas. Oui

	<p>un court temps, grâce au correcteur automatique.</p> <p>Les élèves apprennent à surligner + cliquer droit et sélectionner (utile pour le copier-coller de la séance 9).</p> <p>Les élèves reçoivent une version imprimée de leur travail. L'enseignante a souligné en rouge les mots dont l'orthographe est à revoir. Les élèves font usage d'un répertoire orthographique dont les entrées ne sont pas organisées par lettre mais par son. Ainsi les graphèmes c-k-gy correspondent à une même entrée : le son [k].</p> <p>Les élèves copient/colent leur texte sur le site d'édition du mini-livre et l'impriment.</p>	<p>seulement)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pas à pas Vox et correcteur orthographique -casques audios <ul style="list-style-type: none"> -Répertoire orthographique -Texte à retravailler (corriger) -Préparé par l'enseignante qui a souligné en rouge les mots à trouver dans le répertoire. 	
<p>Séance 10 : correction de l'orthographe de certains mots grâce à un répertoire orthographique (entrées phonologiques)</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Ordinateur : http://lecriveiron.fr/ -Document pré-enregistré par l'enseignante -Un exemplaire A3 d'un de ces documents d'élèves. -Un pas à pas pour les élèves. -Un exemplaire A3 de ce pas à pas. -Exemple de mini-livre (version A4 et version A3). 	<p>Oui et voir le document « Kawtal » ainsi que le pas à pas correspondant (pas à pas mini-livre) et le mini-livre modèle.</p>
<p>Séance 11 : édition du mini-livre (présentée à la tutrice PEMF)</p>			
<p>Mini séance 12 : fabrication du mini-livre</p>	<p>Les élèves fabriquent le mini-livre (pliage, découpage).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ciseaux -Exemple de mini-livre (version A4 et version A3). 	<p>Oui, cette mini-séance est incluse sur la fiche de préparation précédente.</p>

Aide à l'écriture (jet 1)

PROJET : Raconter le premier épisode du *Petit Poucet* à ma manière.

Il faut que quelqu'un qui ne connaît pas *Le Petit Poucet* puisse s'imaginer l'histoire dans sa tête.

1) **J'écris toutes les informations importantes pour imaginer l'épisode :**

- La famille : 7 garçons dont le plus petit est Le Petit Poucet.
- Les parents sont bûcherons : ils coupent du bois pour le vendre.
- Ils sont pauvres.
- La discussion entre les parents qui parlent d'abandonner les enfants.
- Le Petit Poucet se lève et entend toute la discussion.
- Le Petit Poucet réfléchit à ce qu'il va faire.

2)

Mon texte dit :	Je mets une croix si c'est vrai
- Qui sont les personnages du conte	
- Quand se passent les événements	
- Où se situe l'histoire	
- Quoi : ce qu'il se passe	

Deuxième aide à l'écriture (séance 5)

Vérifier :

1) Si tu as tout dit (sinon ajoute ce qui manque).	
2) Si tu as écrit les choses dans l'ordre où elles se passent dans l'histoire.	
3) Si tu as été assez clair et précis (sinon explique mieux ou remplace certains mots par d'autres).	
4) Si tu as dit des choses en trop (qui ne sont pas dans l'histoire) : si oui, supprime-les.	

BONUS : Pense bien aux majuscules et aux points. Il existe différents types de points, utilise-les. Tu peux faire des dialogues.

Vérier :

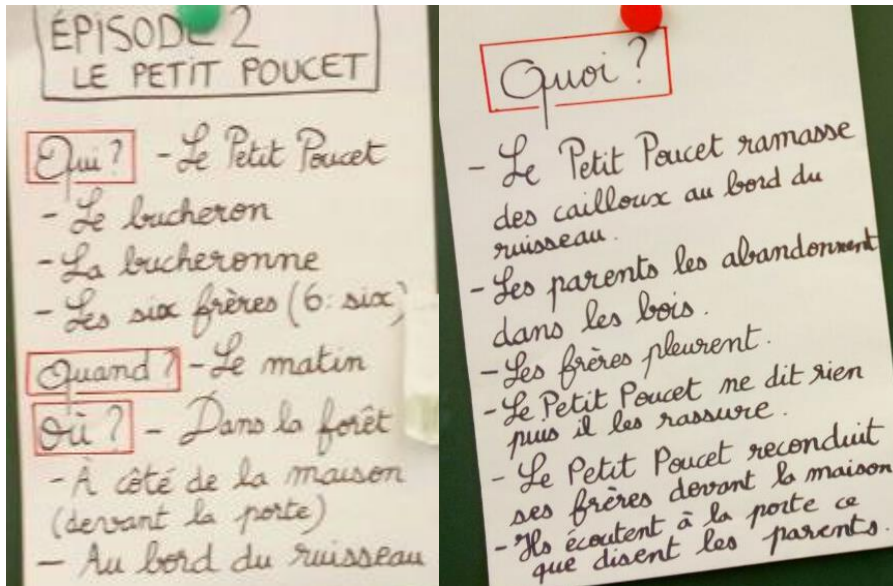
1) Si tu as tout dit (sinon ajoute ce qui manque).	
2) Si tu as écrit les choses dans l'ordre où elles se passent dans l'histoire.	
3) Si tu as été assez clair et précis (sinon explique mieux ou remplace certains mots par d'autres).	
4) Si tu as dit des choses en trop (qui ne sont pas dans l'histoire) : si oui, supprime-les.	

BONUS : Pense bien aux majuscules et aux points. Tu peux penser qu'il existe différents types de points. Tu peux faire des dialogues.

Adaptations pour Philippe (document annexe agrandi)

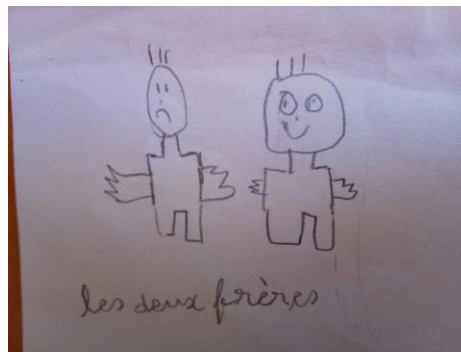


Affichages pour l'épisode 2



QUI ?





Les frères jumeaux représentés deux par deux
QUAND ?



Le matin
OU ?



Rivière
QUOI ?



Forêt



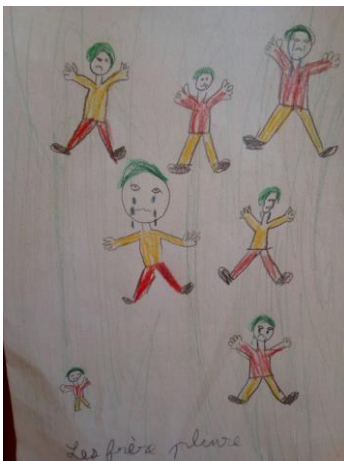
« A côté de la maison »



Le Petit Poucet prend des cailloux.



Le Petit Poucet sème des cailloux.



Les frères abandonnés pleurent.
écoutent à la porte.

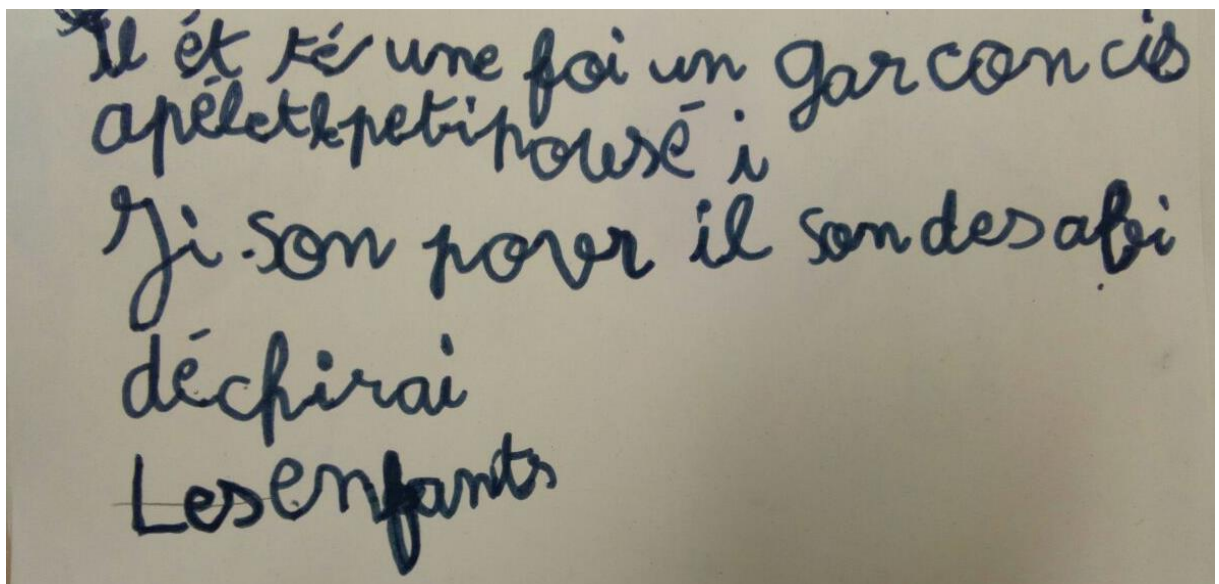


Les frères et le Petit Poucet retrouvent la maison et

Productions de Philippe

Je dessine 4 images pour ma BD :

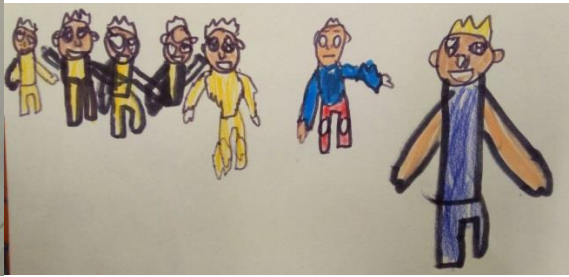
1. Dessiner une famille pauvre avec 7 enfants (le plus petit est le Petit Poucet) et des parents bucherons.
2. Dessiner qu'ils sont pauvres.
3. Dessiner qu'un soir, les parents parlent d'abandonner les enfants. Les enfants dorment dans leur chambre mais le Petit Poucet lui s'est levé et écoute sous une chaise.
4. Il repart se coucher mais ne dort pas, il réfléchit à un plan.



Il ét té une foi un gar con cis
apêletkpetit poucê i
zi son pover il son des abi
déchirai
Les enfants



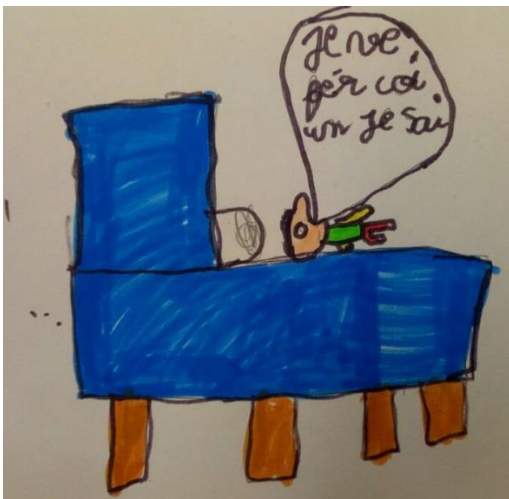
La famille



Leurs habits sont déchirés car ils sont pauvres.



Le père convainc la mère d'abandonner les enfants : « Mais ils vont mourir de faim ! ». Le Petit Poucet écoute caché sous l'escabelle.



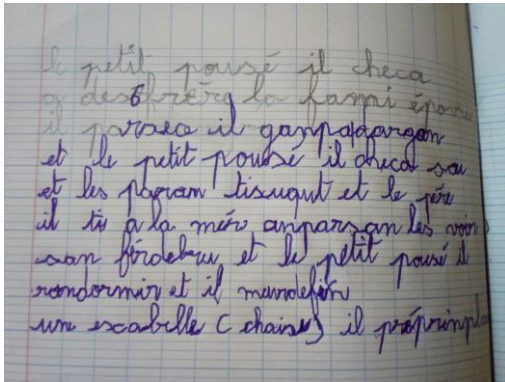
Le Petit Poucet réfléchit à un plan : « Je vais faire quoi ?! Ah ! Je sais ! »

Retranscription des premiers jets d'écriture

Aya : (inventer, précision)

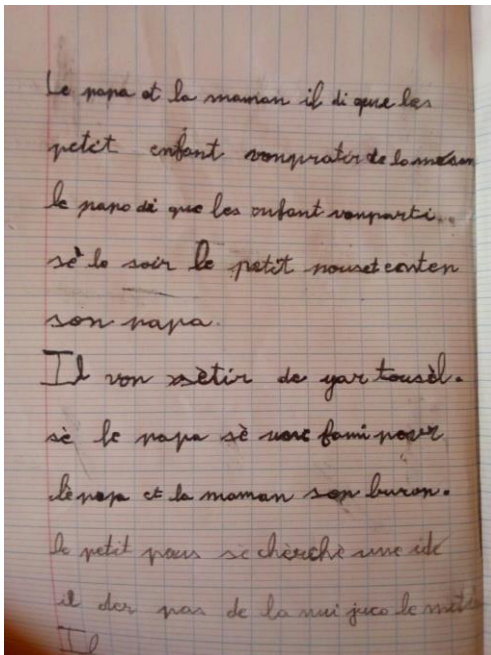
Il était une fois le petit poucet, il est en train de raconter quelque chose à sa mère. Ensuite, sa mère lui disait d'aller se coucher, il se réveillait, il attendait à côté du four avec sa mère. Il sort de la maison. Ils ont peur de mourir de faim. Il est sorti de son lit. Il entend tout ses parents dit. Il va dormir. Il prépare. A peur de mourir. Il va dans son lit et il prépare son plan. Et ce matin il se réveille.

Raouf :



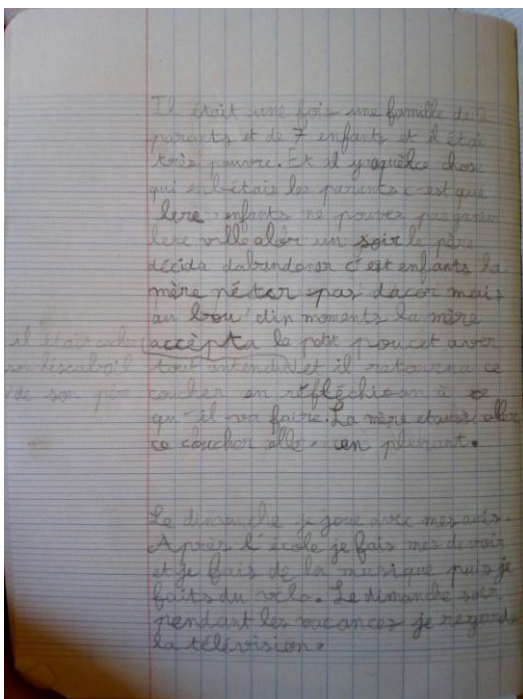
Le petit poucet il a des 6 frères. La famille est pauvre parce qu'ils n'ont pas d'argent et le petit poucet il se cache sous et les parents discutent et le père il dit à la mère on part sans les voir sans faire de bruit et le petit pousé il rendormir et il meurt de faim une escabelle (chaise) il prépare un plan.

Bill : (ordre, détails : personnages)



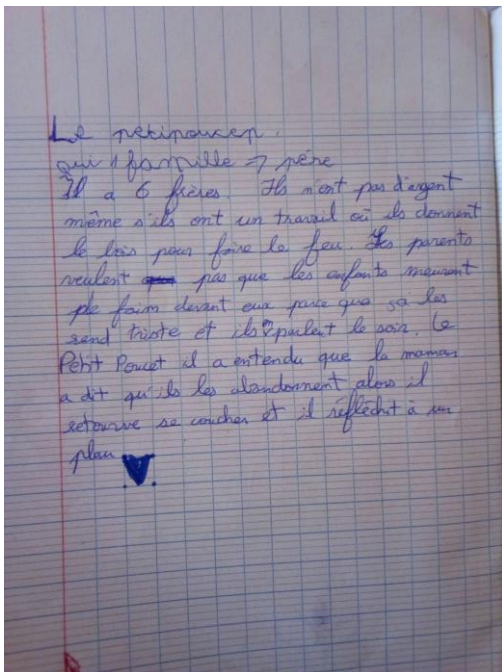
Le papa et la maman il dit que le petit enfant vont partir de la maison. Le papa dit que les enfants vont partir c'est le soir le petit poucet entend son papa. Il vont sortir dehors tout seuls. C'est le papa, c'est une famille pauvre, le papa et la maman sont bucheron. Le petit poucet se cherche une idée il dort pas de la nuit jusqu'au matin. Il...

Eléa :



Il était une fois une famille de 2 parents et de 7 enfants et il était très pauvre. Et il y a quelque chose qui embêtait les parents c'est que leurs enfants ne pouvaient pas gagner leur vie. Alors un soir le père décida d'abandonner ses enfants la mère n'était pas d'accord mais au bout d'un moment la mère accepta. Le petit poucet avait tout entendu. Il était caché sous l'escabelle de son père et il retourna se coucher en réfléchissant à ce qu'il va faire. La mère est aussi allée se coucher, elle, en pleurant.

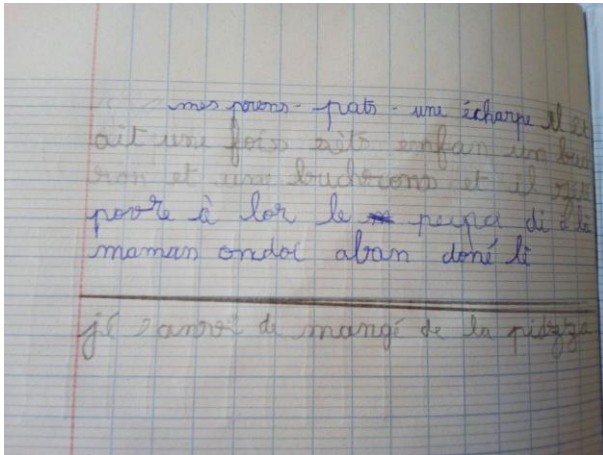
Hassan (en dictée à l'adulte) :



Le petit poucet qui 1 famille père/ Il a 6 frères. Ils n'ont pas d'argent même s'ils ont un travail où ils donnent le bois pour faire le feu. Les parents ne veulent pas que les enfants meurent de faim devant eux parce que ça les rend triste et ils en parlent le soir. Le Petit Poucet, il a entendu que la maman a dit qu'ils les abandonnent alors il retourne se coucher et il réfléchit à un plan.

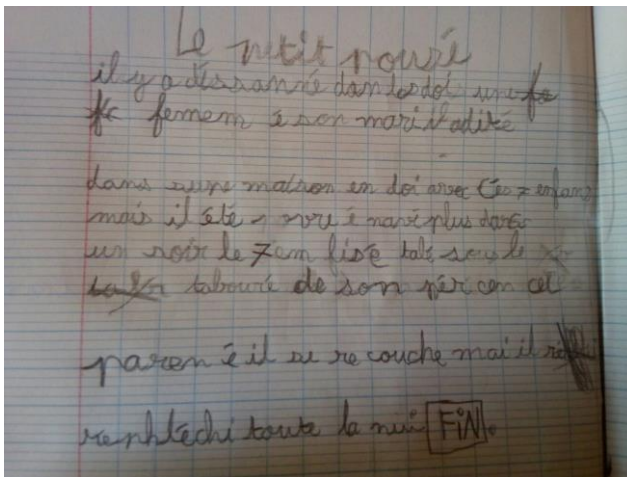
Version sur traitement de texte (après corrections) : C'est l'histoire du Petit Poucet qui vit avec sa famille. Il a six frères. Ils n'ont pas d'argent même s'ils ont un travail où ils donnent le bois pour faire le feu. Les parents ne veulent pas que les enfants meurent de faim devant eux parce que ça les rend triste et ils en parlent le soir. Le Petit Poucet, il a entendu que la maman a dit qu'ils allaient les abandonner. Il s'était levé de son lit pour écouter la conversation. Alors, il retourne se coucher et il réfléchit à un plan.

Amar :



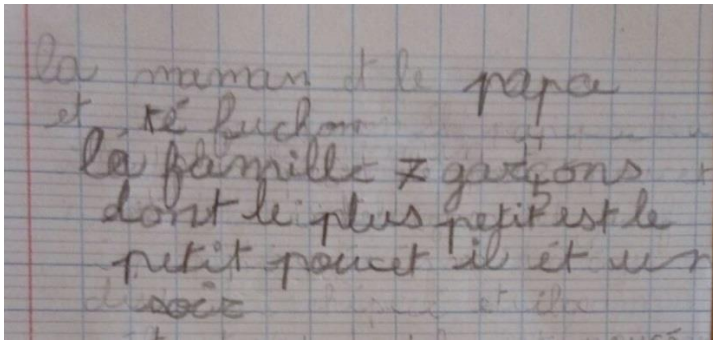
Il était une fois sept enfants un bucheron et une bucheronne et ils étaient pauvres alors le papa dit à la maman on doit abandonner les...

Jo :



Le petit poucet. Il y a des années dans les bois, une femme et son mari ils habitaient dans une maison en bois avec ses 7 enfants mais ils étaient pauvres et n'avaient plus d'argent. Un soir, le 7^{ème} fils est allé sous le tabouret de son père, sans sel parents et il se recouche mais il réfléchit toute la nuit. Fin.

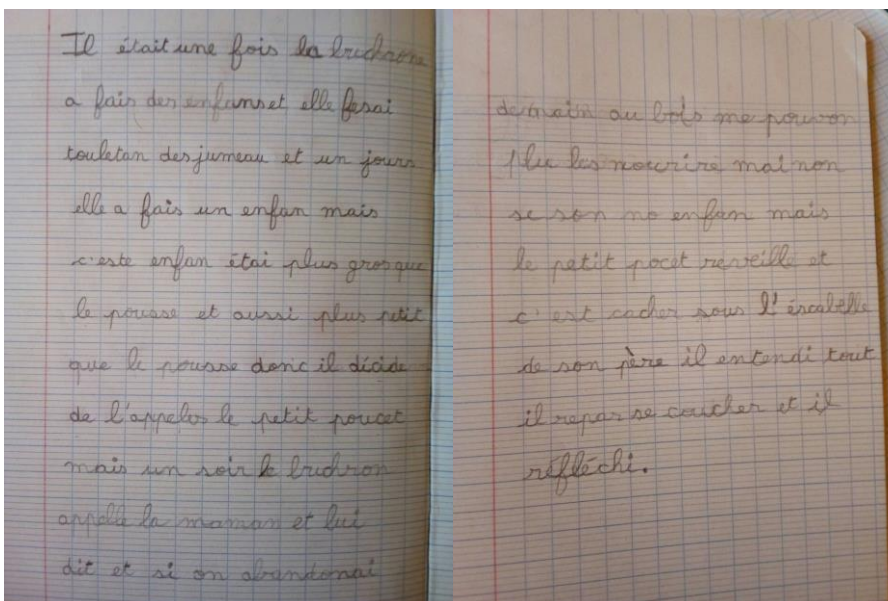
Cédric



Cédric ayant procédé à nombreuses modifications lors de la retranscription sur ordinateur, je transmets ici celle-ci : Il était une fois une bucheronne et un bucheron. Ils étaient pauvres. Ils avaient sept garçons et le petit poucet était intelligent. Le papa a dit à la maman on doit les abandonner dans le bois mais la maman répond non le petit poucet et il a tout entendu.

Premier jet : la maman et le papa étaient bucherons. La famille 7 garçons dont le plus petit est le petit poucet il est un soir...

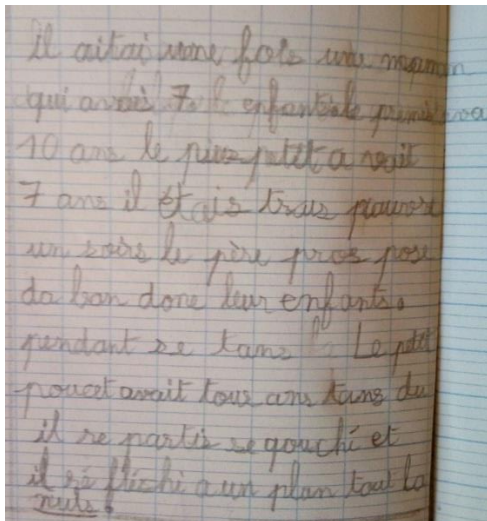
Kayna



Il était une fois la bucheronne a fait des enfants et elle faisait tout le temps des jumeaux et un jour elle a fait un enfant mais cet enfant était plus gros que le pouce et aussi plus petit que le pouce donc il décide de l'appeler le petit poucet mais un soir le bucheron appelle la maman et lui dit et si on abandonnait demain au bois nous ne pouvons plus les nourrir mais non se sont nos enfants mais le petit poucet réveille et s'est caché sous l'escabelle de son père il entendit

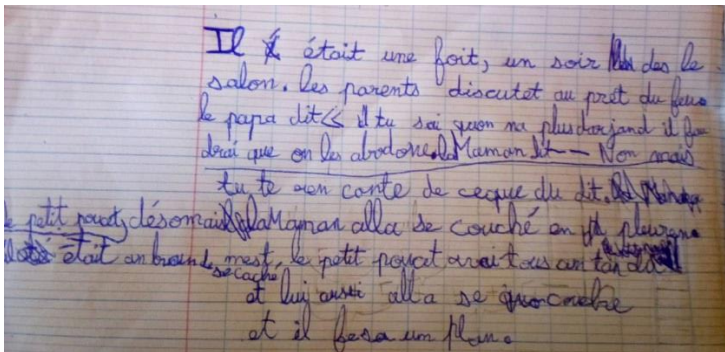
Il se réveille et il réfléchit.

Paul



Il était une fois une maman qui avait 7 enfants. Le premier avait 10 ans le plus petit avait 7 ans, il était très pauvre un soir le père propose d'abandonner leurs enfants pendant ce temps le petit poucet avait tout entendu. Il repartit se coucher et il réfléchit à un plan toute la nuit.

Stéphanie

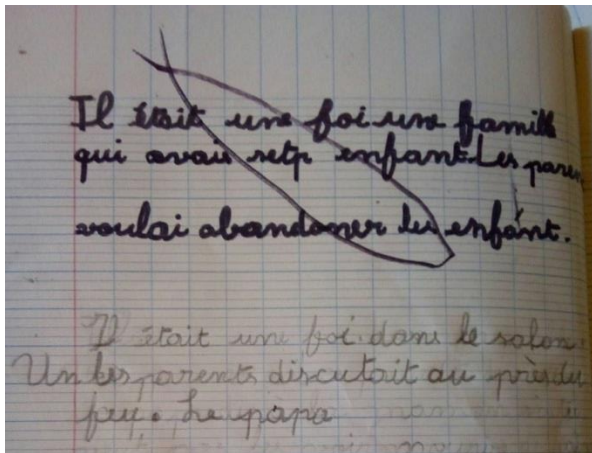


Il était une fois, un soir, dans le salon, les parents discutaient auprès du feu. Le papa dit : « tu sais qu'on n'a plus d'argent il faudrait que on les abandonne. La maman dit : « Non, mais tu te rends compte de ce que tu dis !? La maman alla se coucher en pleurant. Le petit poucet avait tout entendu, il était en train de se cacher et lui aussi alla se coucher et il faisait un plan.

Karim

Il était une fois la maman

Linakea

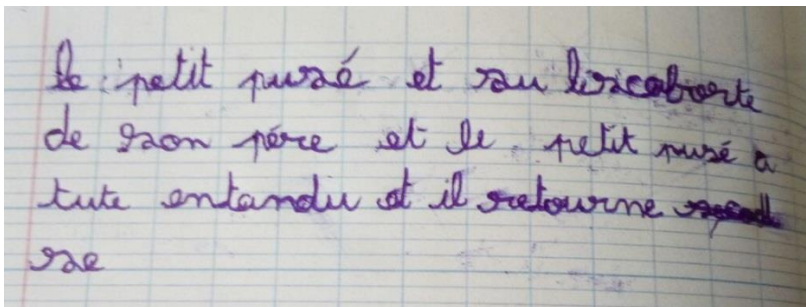


Il était une fois une famille qui avait sept enfants. Les parents voulaient abandonner les enfants.

barré, puis :

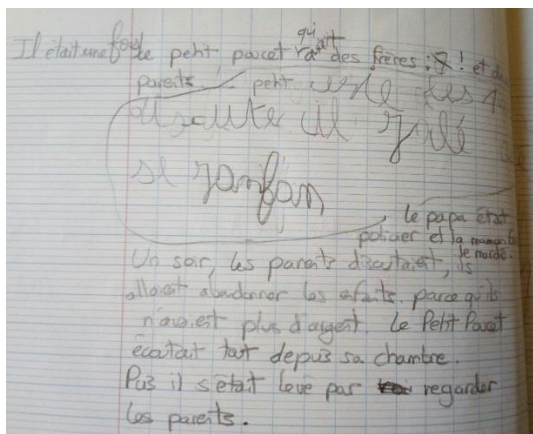
Il était une fois dans le salon. Les parents discutaient auprès du feu. Le papa...

Abdel



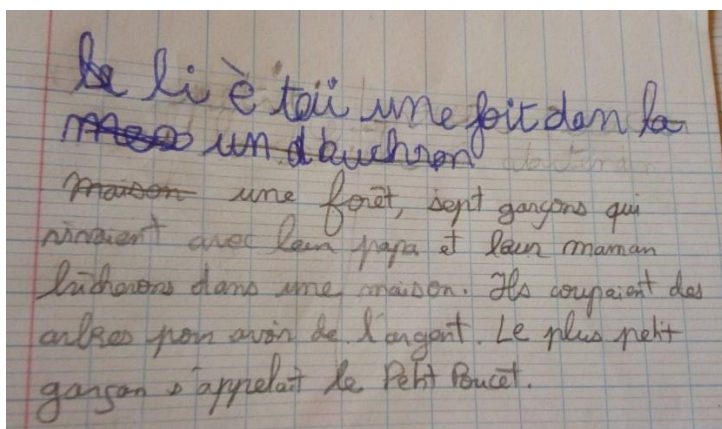
Ce jour-là, le comportement d'Abdel n'avait pas permis qu'il poursuive, il recommença un autre jour et produit ceci: Il était une fois un bucheron et une bucheronne, le petit pucet est sous l'escabelle de son père et le petit pucet a tout entendu et il retourne se...

Rayane (dictée à l'adulte) :



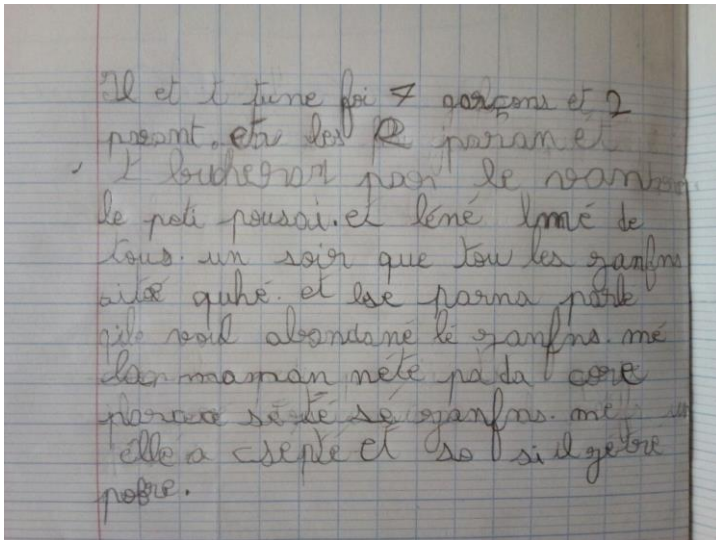
Il était une fois, le petit poucet qui avait des frères : 7 ! et deux parents. Les parents discutaient ils allaient abandonner ses enfants. Le papa était policier et la maman faisait le marché. Un soir, les parents discutaient, ils allaient abandonner les enfants parce qu'ils n'avaient plus d'argent. Le Petit Poucet écoutait tout depuis sa chambre. Puis il s'était levé pour regarder les parents.

Osman (dictée à l'adulte) :



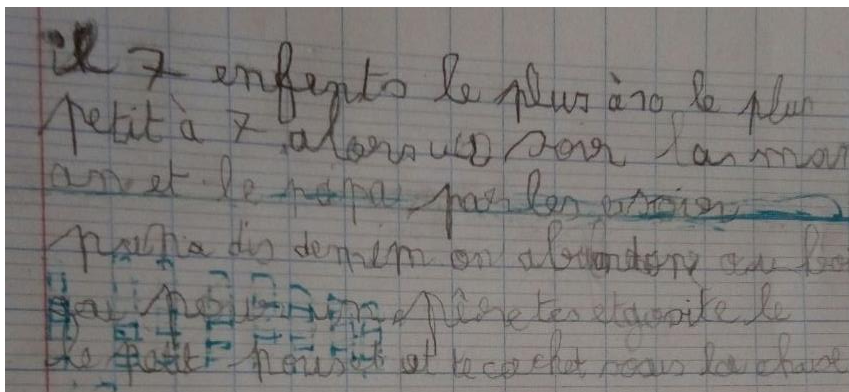
Il était une fois dans une forêt, sept garçons qui vivaient avec leur papa et leur maman bucherons dans une maison. Ils coupaient des arbres pour avoir de l'argent. Le plus petit garçon s'appelait le Petit Poucet.

Djouna :



Il était une fois 7 garçons et 2 parents et les 2 parents étaient bucheurs par le vanbre. Le petit poucet et l'ainé de tous. Un soir que tous les enfants étaient couchés et les parents parlaient qu'ils voulaient abandonner les enfants mais la maman n'était pas d'accord parce que c'étaient ses enfants mais elle a accepté et ça s'ils étaient pauvres.

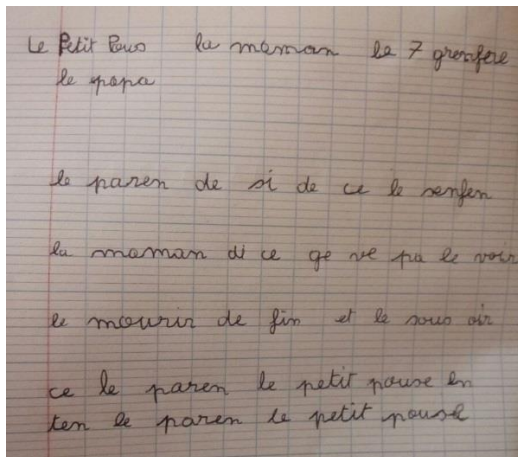
Alexandre :



Il 7 enfants le plus a 10, le plus petit a 7 alors un soir la maman et le papa parlent. papa dit demain on abandonne au bois ????

Le petit poucet était caché sous la chaise.

Salima :



Le petit poucet la maman le 7 grand frère le papa

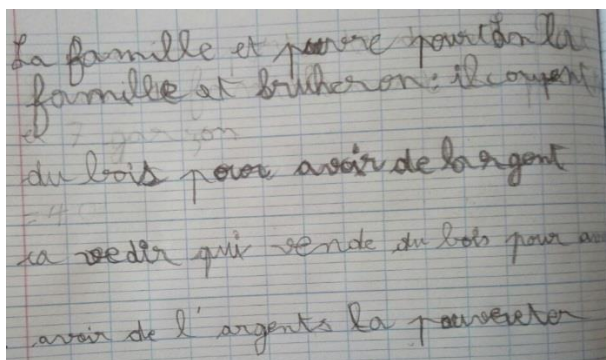
les parents décident de ce les enfants.

La maman dit c'est je veux pas les voir mourir de faim et le soir c'est les parents le petit poucet entend les parents le petit poucet...

Aurélien:

Il était une fois une famille très pauvre la maman avait sept enfants un jour le soir le papa voulait abandonner ses enfants le matin les parents allaient couper du bois la nuit...

Robin :



La famille est pauvre pourtant la famille est bucheron : ils coupent du bois pour avoir de l'argent ça veut dire qu'ils vendent du bois pour avoir de l'argent, la pauvreté

Outil d'appui à la séance 11

Nom de l'auteur : Aya

Titre : Le Petit Poucet de Charles Perrault

Texte :

Il était une fois Le Petit Poucet. La famille du petit garçon avait peur de mourir de faim. Le Petit Poucet était sorti de son lit et il avait entendu ses parents dire qu'ils allaient les abandonner. Alors, il était retourné dormir mais il avait préparé un plan. Il avait peur de mourir.

4^{ème} de couverture : Aya raconte le premier épisode du Petit Poucet de Charles Perrault.

Nom de la collection : Les élèves de Ce1b

Nom de l'auteur : Abdel

Titre : Le Petit Poucet de Charles Perrault

Texte :

Il était une fois un bûcheron et une bûcheronne qui étaient très très pauvres. Et ils avaient sept enfants, tous des garçons. Le Petit Poucet, le plus petit, s'était caché sous l'escabelle de son père, un soir. Et il avait tout entendu : les parents voulaient les abandonner. Alors il était retourné se coucher et il avait réfléchi à un plan.

4^{ème} de couverture : Abdel raconte le premier épisode du Petit Poucet de Charles Perrault.

Nom de la collection : Les élèves de Ce1b

Pas à pas : comment faire pour créer mon mini-livre

1) J'ouvre la session sur l'ordinateur :



ecole

e12020

2) J'ouvre le texte qui va me servir pour créer le livre

-J'ouvre le dossier des celb en cliquant 2 fois dessus.



-Je clique sur le titre qui contient mon prénom + « version pour le mini-livre »

Joan version pour le mini-livre

3) Je clique sur cet onglet pour aller sur le site :



(la maîtresse a ouvert le site internet sur lequel je vais fabriquer mon mini-livre)



Créez votre petit livre A4 !

Nom de l'auteur ou pseudonyme (obligatoire)

Titre du livre (obligatoire)

Texte du livre (obligatoire)

Insérer les traits des pli et de la coupe (facultatif)

position de couverture (facultatif)

Nom de la collection (facultatif)

Mon nom

Titre de livre

Texte

La 4^{ème} de

Nom de la collection

4) Je clique sur cet onglet en bas de l'écran pour revenir à mon texte :



5) Je clique en bas du texte, je garde mon doigt appuyé et je remonte jusqu'en haut du texte que je veux copier. Le texte est maintenant tout surligné.

6) Je clique à droite

Nom de l'auteur : Joan Marie-Laurent
 Titre : Le Petit Poucet de Charles Perrault

Texte :

Il y a des années dans les bois, une femme et son mari habitaient dans une maison avec leurs sept enfants. Mais ils étaient pauvres et n'avaient plus d'argent. Le Petit Poucet, était allié se cacher sous le tabouret de son père. Ses parents parlaient de les abandonner. Il avait tout entendu. Il se recoucha mais il réfléchit toute la nuit.

4^{ème} de couverture : Joan raconte le premier épisode du Petit Poucet de Charles Perrault.
 Nom de la collection : Les écrivains de Cr1b

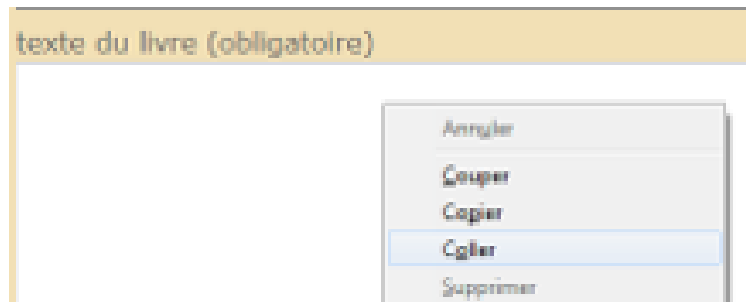
Context menu options: Couper, Copier, Options de collage, Police..., Paragraphes..., Recherche intelligente

Puis je descends pour sélectionner copier.

Page 3 sur 3 245 mots Français (Fra)

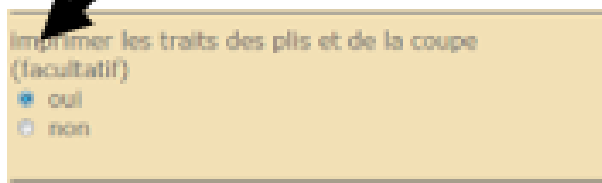
Le site « mini-News »

Je retourne sur le site, clique droit et sélectionne « coller » pour coller mon texte

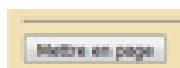


8) Je fais pareil pour copier mon nom, le titre, le texte, la page arrière (4^{ème} de couverture) et le nom de la collection.

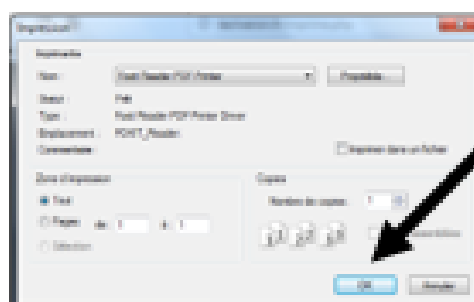
9) Quand tout est fini, je clique sur oui, pour pouvoir imprimer avec les indications pour plier



10) Je clique sur mettre en page.



11) Je clique sur imprimer.



Quelques éléments d'évaluation

Evaluation TICE

ELEVES	Je sais me connecter au réseau de l'école	Je sais enregistrer mes documents	Je sais retrouver et ouvrir un document préalablement sauvegardé	Je sais produire et modifier un texte	Passer d'un onglet à un autre	Copier/colle
Cédric	X	X	X	X	X	X
Kayna	X	X	X	X	X	X
Djouna	Avec aide	Avec aide	Avec aide	X	Avec aide	Avec aide
Aya	Avec aide	Avec aide	Avec aide	Avec aide	Avec aide	Avec aide
Osman	Avec aide	Avec aide	Avec aide	Oui, mais encore fragile	Avec aide	Avec aide
Paul	X	X	X	X	X	X
Abdel	Avec aide	Avec aide	X	X	X	X
Aurélien	X	X	X	X	X	X encore fragile

Amar	X	X	X	X assez rapide	X	X
Hassan	Avec aide	Avec aide	Avec aide	Fragile		
Robin	X	X	X	X	X	X
Alexandre	X	X	X	X	X	X
Salima	Avec aide	Avec aide	Avec aide	X	Avec aide	Avec aide
Karim	Avec aide	Avec aide	X	débuts	Avec aide	Avec aide
Linakea	X	X	X	X	X	X
Philippe	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué
Rayane	X	X	Avec aide	Avec aide	X	début
Eléa	X	X	X	X	X	X
Jo	X	X	X	X	X	Encore fragile
Stéphanie	X	X	X	X	X	X
Jess	X	X	X	X	X	X
Raouf	Non évalué	Non évalué	Non évalué	X	Non évalué	Non évalué
Bill	X	X	X	X	Non évalué	Non évalué

Evaluation : Production d'écrits (compétences des programmes 2016)

Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche

1. Mettre en œuvre (de façon guidée, puis autonome) une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.

Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit

2. Repérer des dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...).

3. Mobiliser ses connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue : formules typiques du conte (« Il était une fois »)

4. Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture.

ELEVES	1	2	3	4
Cédric	X	X	X	X
Kayna	X	X	X	X
Djouma	X	X	Avec aide	X
Aya	X	Avec aide	X	Avec aide
Osman	Dictée à l'adulte	Avec aide	X	Oui, mais encore fragile
Paul	X	X	X	X
Abdel	X	Non évalué (problème comportemental)	X	Non évalué (problème comportemental)
Aurélien	X	X	X	X
Amar	X	X	X	X (Plus !)
Hassan	X	Trop complexe (la trame du	Non	Avec aide

Robin	X	X	X	X
Alexandre	X	X	X	X
Salima	Avec aide	Complexe	Non	Avec aide
Karim	Dictée à l'adulte	Non évalué, refus de la tâche	X en dictée à l'adulte (tardivement)	Non
Linakaa (non fini)	X	X	X	X
Philippe	X	Non évalué	X	Avec aide
Rayane	Dictée à l'adulte puis écriture guidée	X refus à l'écrit mais oui à l'oral	X	Avec aide
Eléa	X	X	X	X
Jo	X	X	X	X
Stéphanie	X	X	X	X
Jess	Tardivement	X	X	X
Raouf	X	X	Non	X
Bill	X	X	Non	X

Evaluation : Etude de la langue (compétences des programmes 2016)

Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit

1. Maîtriser les correspondances graphophonologiques : l'élève a su améliorer ses écrits grâce à l'outil informatique Vox qui permet d'écouter ce que l'on a écrit.

Avoir des connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...)

2. Connaître et utiliser la ponctuation de fin de phrases (point)

3 Connaître et utiliser les majuscules

4. Avoir une bonne mémoire orthographique

5. Mobiliser les outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (ponctuation variées -point d'exclamation, d'interrogation, de suspension, double point-)

6. Produire un dialogue (signes du discours rapporté)

7. Mobiliser des mots « nouveaux » en situation d'écriture avec appui éventuel sur des outils (l'escabelle)

ELEVES	1	2	3	4	5	6	7
Cédric	X Déjà en bonne voie dès le 1 ^{er} jet	X sur TICE	X sur TICE	X	Non	Oui mais il n'a pas su le retranscrire dans les règles de l'art.	Non
Kayna	X	X a su rajouter des points	X	X+	X lors de la réécriture	X lors de la réécriture	X +

		lors de la réécriture					
<u>Djouma</u>	X	X	X	Non	Non	Non	X lors de la réécriture
Aya	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Osman (dictée à l'adulte)	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non
Paul	X Déjà en bonne voie dès le 1 ^{er} jet	X	X	X	Non	Non	Non
Abdel	X	Non sans rappel	Non sans rappel	X	Non	Non	Non
Aurélien	X	Non	X	X	Non	Non	Non
Amar	X Déjà en bonne voie dès le 1 ^{er} jet puis très bon usage	X	X	X assez rapide	X	X	

	de l'outil !						
Hassan (a écrit à partir du 2 ^{ème} jet)	Non	Non sans rappel individuel	Non sans rappel individuel	Non	Non	Non	Non
Robin (il a opté pour un écrit réflexif et n'a pas terminé)	X	X	X	X	X+	X	Non
Alexandre	X	Non sans rappel individuel	Non sans rappel individuel	X	Non	Non	Non
Salima	Avec aide	X En situation de ré-écriture.	X En situation de ré-écriture.	Non	Non	X En situation de ré-écriture.	Non
Karim (dictée à l'adulte)	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	X
Linakea	X+	X+	X+	X+	Non	Non	Non
Philippe	En bonne voie mais	Non	X	Non	Non	Non	Non

	non évalué en TICE						
Rayane (dictée à l'adulte)	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non
Eléa	X	X+	X+	X+	Non	Non	X
Jo	En bonne voie, avec aide en TICE	Non	Non	En bonne voie	Non	Non	Non
Stéphani e	X	X	X	X	X+	Bien présenté dès le 2 ^{ème} jet, après ré- explicatio ns	Non
Jess	X	X	X	X	X	Non	X
Raouf	Non évalué	Non	Non	Non	Non	Non	X
Bill	X	X	X	Non	Non	X	Non

Evaluation : langage oral (compétences des programmes 2016)

1.Raconter seul un récit étudié en classe

2.Repérer et mémoriser les informations importantes ; enchaîner mentalement ces informations.

3.Mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...).

4.Participer à des échanges

5.Organiser son propos.

6.Respecter les règles régulant les échanges.

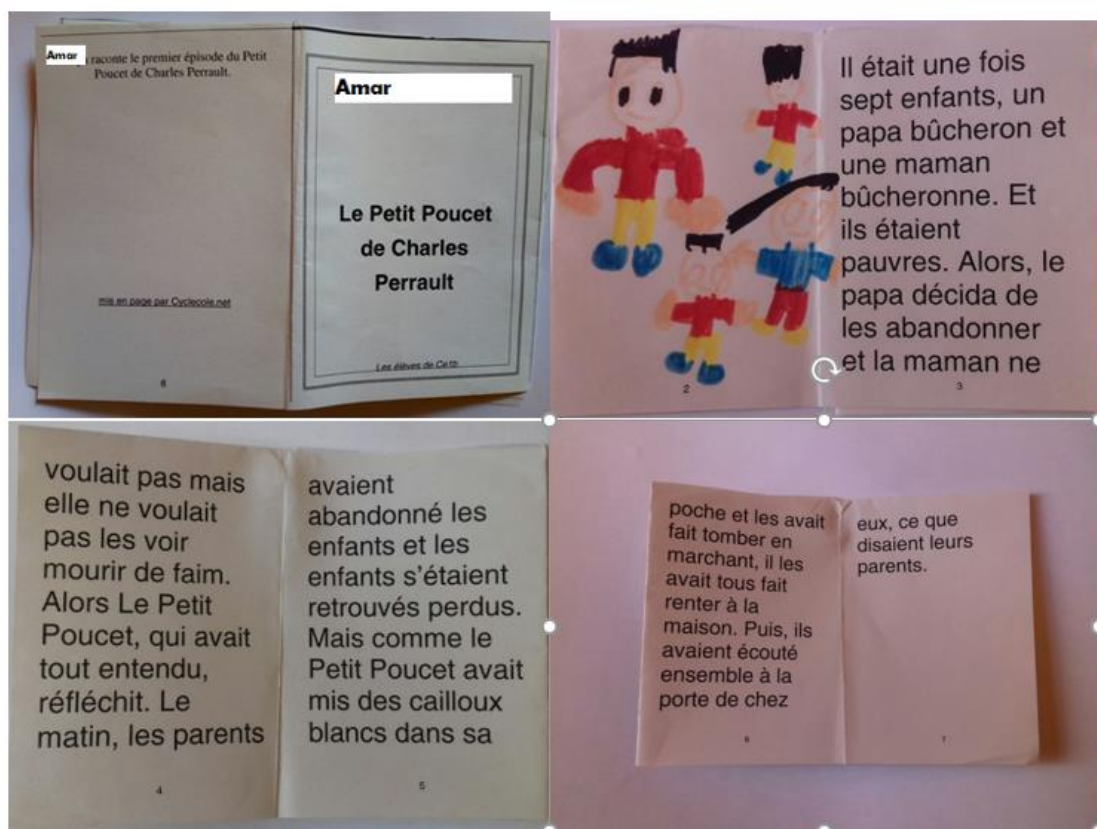
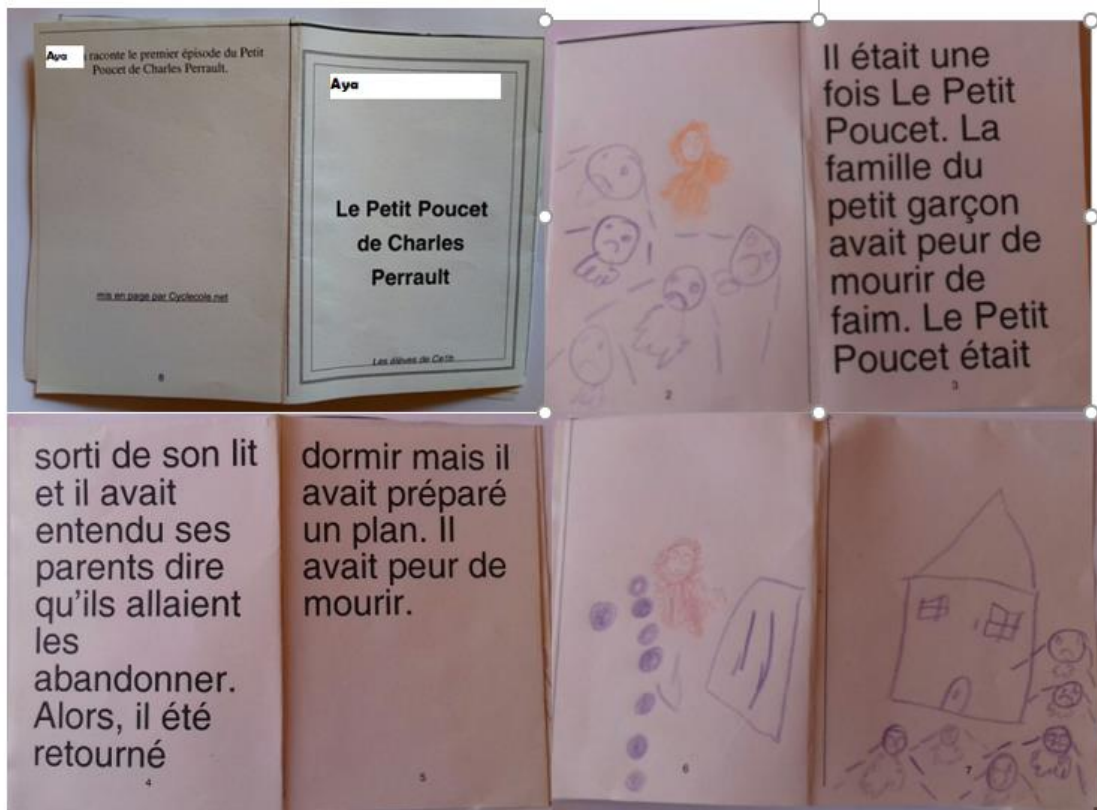
7.Prendre conscience et prendre en compte les enjeux lors des échanges collectifs.

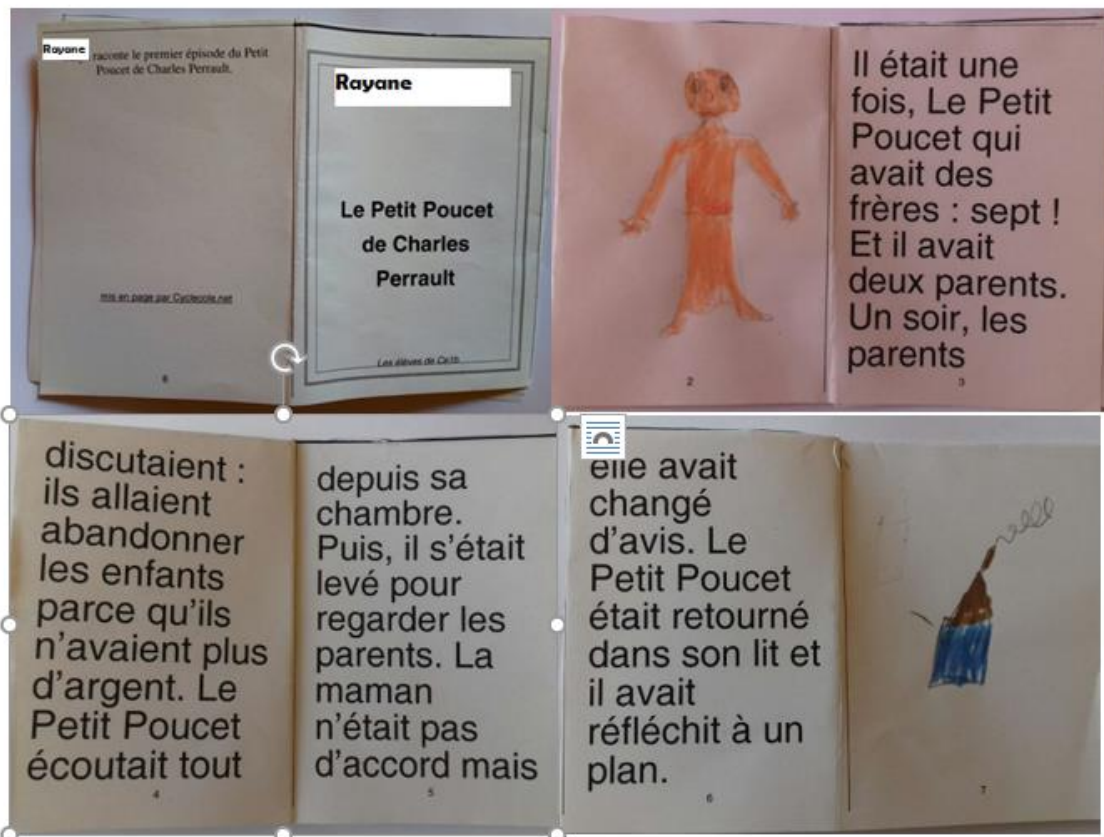
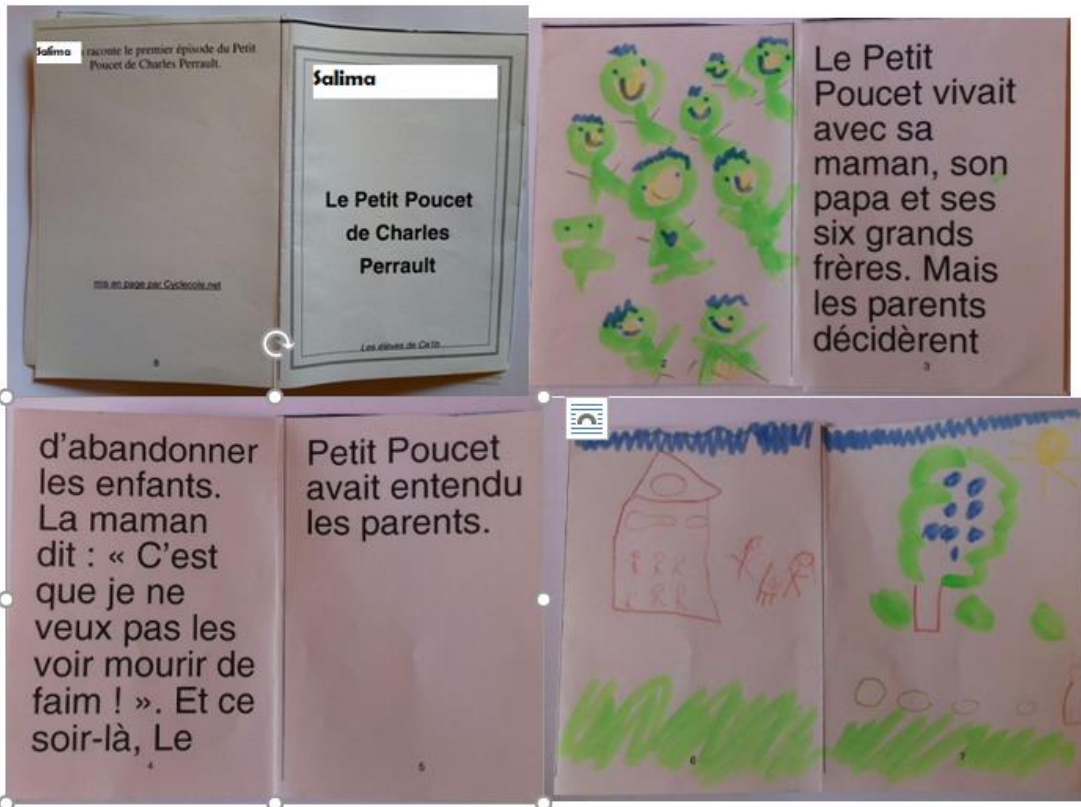
ELEVES	1	2	3	4	5	6
Cédric	X	X	X	X	X	X
Kayna	X+ (originalité, détails)	X+	X+	X	X	X
Djouna	X	X	Timide mais de mieux en mieux (volume)	X+	X	X+
Aya	+ essai	Non	X	+ essai	Pas assez parlé	Avec aide

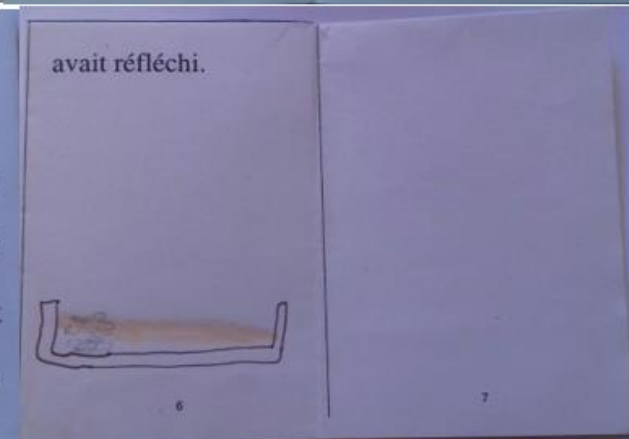
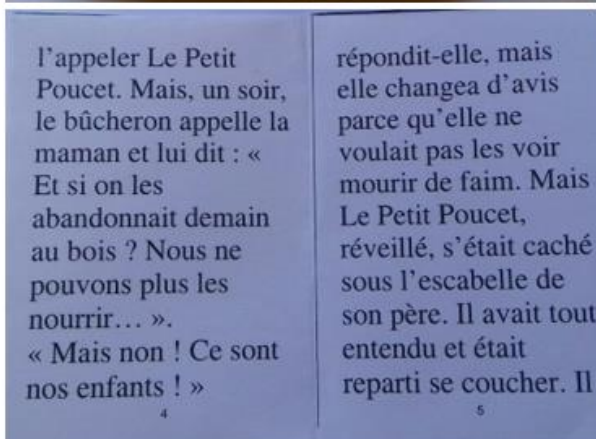
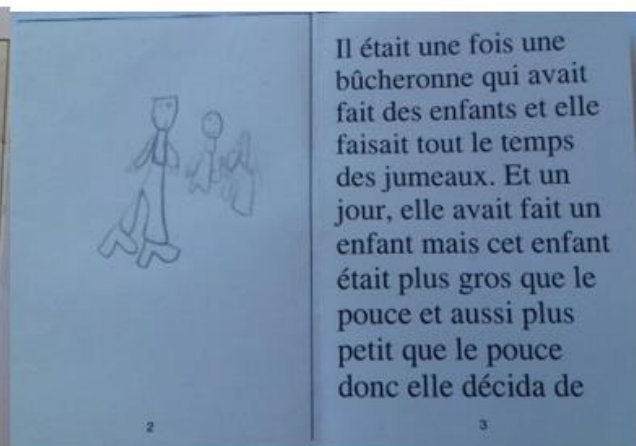
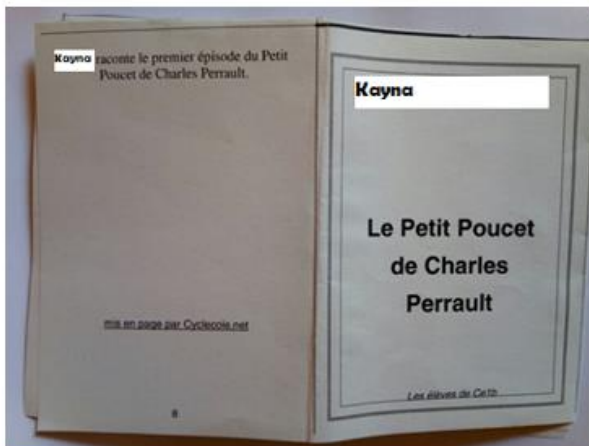
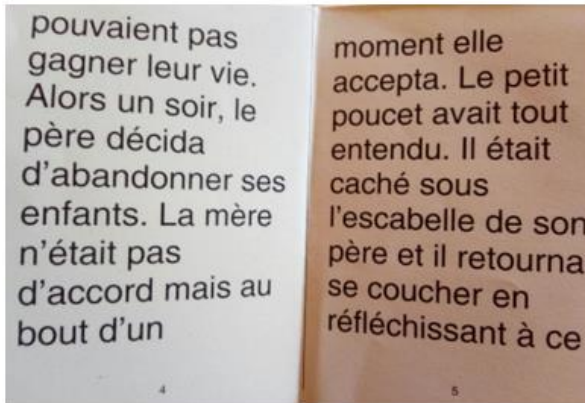
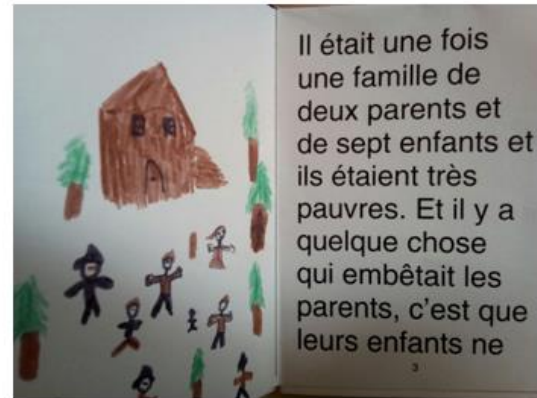
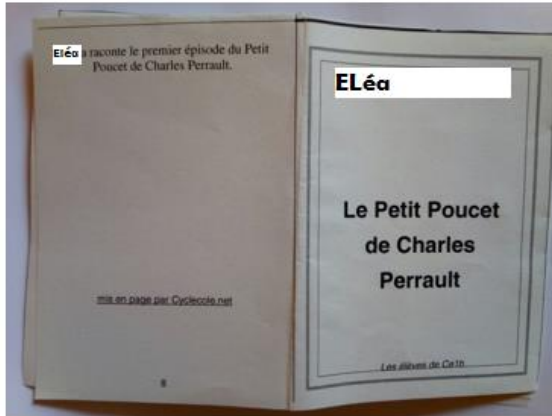
Osman	X+	Avec aide	X	X peu + (avant ne le faisait pas)	X	Non évalué (pas assez participé)
Paul	Timide, n'a pas essayé	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué
Abdel	Non évalué (comporte ment) Oui (2 ^{ème} épisode)	X (reconstitu tion collective)	X	X peu	X	Difficile
Aurélien	Timide, n'a pas essayé	Non évalué	Timide (volu me)	X	X	X
Amar	Timide n'a pas essayé	Non évalué	X	X	X	X
Hassan	Non évalué	Non évalué	Non évalué	X	Trop peu parlé, Non évalué	Non évalué
Robin	X	X+	X	X	X	X
Alexandre	X	X	X	X	X	X+
Salima	Avec aide	Avec aide	X	X	Avec aide	Difficile
Karim	Non évalué (comporte ment gênant dans l'écoute et refus)	Non évalué (difficile en individuel avant la	X	X Comporte ment difficile	X Comporte ment difficile	Difficile Comporte ment difficile

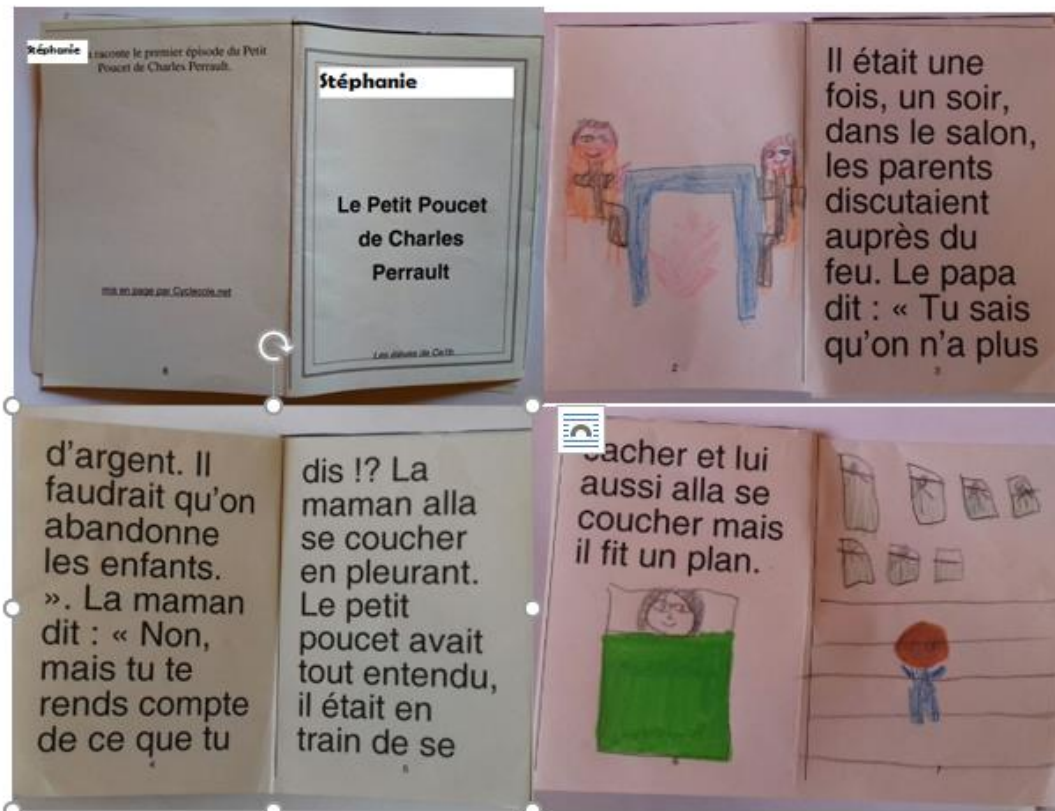
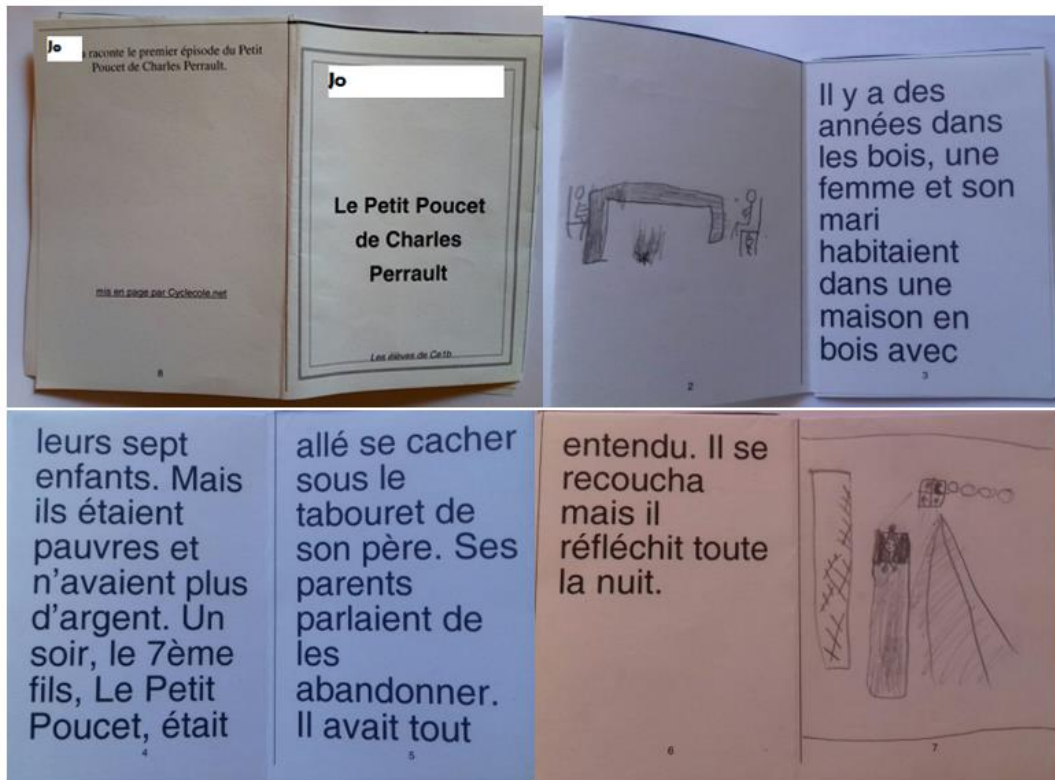
		fin de séquence)				
Linake a	X	X	X+	X	X	X
Philipp e	Non évalué (comporte ment)	Non évalué (ok individuel avec questions ciblées)	Non évalué	Non évalué	Non évalué	Non évalué
Rayane	Non évalué (refus, timidité)	Non évalué (difficile en individuel avant séance 6 de réécriture)	X	Non (pas assez compris le conte au moment du débat)	Non évalué	Non évalué
Eléa	X+	X	X	X	X	X+
Jo	X	X	Timid e	X	X	X Peu participé
Stépha nie	X+ (détails !)	X+	X	X	X+	X+
Jess	X	X	X+	X	X	X
Raouf	Non évalué (comporte ment)	Non évalué (ok en individuel)	X	X	X	X
Bill	X+ (détails)	X+	X+	X	X	X

Quelques mini-livres









Fiches de préparation

Fiche de préparation de la séance :

Le Petit Poucet (la situation initiale)

Domaine : Lecture suivie

Niveau de classe : C.E.1

Durée : 30 minutes

Titre de la séquence : Le Petit Poucet (version intégrale de Perrault)

Compétences :

- Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves : nourrir la mémoire des élèves de récits de même genre (schéma narratif propre au conte)
 - Mobiliser ses expériences antérieures de lecture et les connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts...)
 - Repérer le fonctionnement d'un genre littéraire pour permettre d'adopter une posture de lecteur en relation avec les attentes d'un scénario canonique.
 - Constituer une culture patrimoniale individuelle et commune.
 - Mobiliser la démarche permettant de comprendre (réinvestissement des acquis de **Lecturing-lecture** : les élèves étudient à cette occasion *Le joueur de flûte d'Harmelin*).
 - Prendre en compte les enjeux de la lecture notamment : lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour...
 - Exprimer les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
 - Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.
 - Mettre en œuvre (de façon guidée, puis autonome) une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.
- Temps forts de la séquence : -lecture fragmentée du récit (5 à 6 séances)
-compréhension du scénario
-débats
-écriture de résumés (créer un livre de contes de la classe qui sera mis en page sur **word**) ou de courts textes en relation avec la thématique.

Cette séquence s'inscrit dans le cadre d'un projet « Conte » largement inspiré de la démarche proposée par Serge Boimare. Il s'agit de proposer un apport

culturel intensif au moyen d'une lecture à voix haute de textes fondamentaux, forts, que sont les contes, afin de stimuler le débat et de donner envie aux élèves d'écrire. Les élèves prendront connaissance des caractéristiques propres à ce genre littéraire (schéma narratif, organisation logique à l'échelle du texte...). En fin d'année, on envisagera l'écriture d'un conte-théâtre et sa représentation. Les contes étudiés serviront d'appui à d'autres apprentissages dans des domaines variés notamment en mathématiques ou questionner le monde (maquettes...).

Aussi les séances se déclineraient en 3 temps forts : lecture de l'enseignante, débat sur la ou les thématiques saillantes, écriture.

Compétences du socle : 1, 2, 3, 5.

Nombre de séances prévues :

N° de la séance : 1

Objectifs de la séance : écouter un conte, débattre, produire un résumé écrit du récit oral entendu, au moyen de ses propres mots.

Effectif prévu : 23 élèves

Matériel utilisé :

- Album
- Affiche pour écrire les éléments importants

Dispositif pédagogique : Groupe-classe (oral), individuel (écrit).

Phases	Durée	Déroulement		Modalité/Différenciation
		Ce que fait le P.E	Ce que font les élèves	
Lecture du premier épisode (situation initiale)	5'	L'enseignante annonce le projet de création d'un livre de contes recensant les récits du Petit Poucet par les élèves de la classe. Il fut un temps où les contes n'existaient que par les récits qu'en faisaient les gens, à partir de leurs propres mots : c'est cela qui leur donnait vie. Aujourd'hui, l'écrit permet de garder une trace de ce que l'on raconte. Ce recueil permettra à la classe de garder un souvenir des récits produits par chacun.	Ce que font les élèves -écoutent	Groupe classe : oral
		Pour produire ces récits nous allons lire des épisodes du Petit Poucet et nous allons le résumer, en débattre pour bien nous		

Résumé	7'	<p>Imprégner de l'histoire, produire un film intérieur des plus vivants, dessiner, puis chacun va écrire son résumé de cet épisode. Il faut donc faire très attention à retenir toutes les informations importantes qui permettront de se faire un film de l'histoire (cf. <i>Le joueur de flûte d'Hamelin</i>) : Qui ? Quand ? Où ? Quoi ?</p> <p>L'enseignante lit le premier épisode.</p>		
		<p>L'enseignante pose des questions quant au contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qui ? Les personnages -Quand ? -Où ? Les lieux -Quoi ? La situation <p>Et comme c'est un conte, se souvenir : héros/héroïne, situation de départ, événement qui pose problème, aventures, personnages qui aident, qui posent problème, situation à la fin... <i>A votre avis, quels détails importants de cette liste sont donnés par ce que nous venons de lire ?</i></p> <p>L'enseignante écrit au tableau les réponses et les prendra en photo pour en faire une affiche comprenant des réponses rédigées (sauf, bien évidemment, l'élément quoi ? qui sera présenté sous forme de liste)</p> <p>L'enseignante revient sur les mots de vocabulaire ayant posé des difficultés de compréhension : aller vite en besogne (Travailler vite, réaliser une tâche rapidement), incommoder (gêner, déranger), n'être guère (n'être pas), être avisé (agit avec intelligence et prudence), fagoter (mettre le bois coupé en fagots : ensemble de menues branches liées en faisceau et destinées généralement à faire du feu), escabelle (siège bas,</p>	<p>Les élèves proposent des réponses.</p> <p>Règle : ne pas répéter ce qui a déjà été dit à moins d'y apporter un élément contraire ou une précision.</p>	Groupe-classe : oral

		<p>sans bras, avec ou sans dossier, et généralement à trois pieds, <i>dessiner si nécessaire</i>).</p>		
<p>Débat</p>	<p>10'</p>	<p>Quel est le problème des parents et quelle solution trouvent-ils ?</p> <p>Que ressent chacun des personnages ?</p> <p>Que pensez-vous de cette solution ? Qu'auriez-vous fait à la place des parents ?</p> <p>Que fait le plus jeune ? Qu'est-ce qui le pousse à faire ça ? Que pensez-vous qu'il va faire ensuite ?</p>	<p>Les élèves ont d'abord une ou deux minutes pour y réfléchir seuls sur le cahier d'essai. Ensuite ils argumentent leurs positions.</p> <p>(on peut imaginer une étape intermédiaire où les élèves échangeraient d'abord en petits groupes afin d'encourager la parole des petits parleurs)</p> <p>La parole de tous doit pouvoir être entendue sans qu'aucun ne soit coupé. On ne se moque pas. L'enseignante joue un rôle de médiatrice.</p>	<p>Individuel, cahier d'essai. Groupe-classe, oral.</p>

Le film intérieur : jeu de cartes	8'	L'enseignante propose d'élaborer des dessins de cette situation sur des petites cartes prévues à cet effet. Les élèves peuvent dessiner plusieurs étapes ou une seule carte. Elle rappelle que pour le projet de fin d'année, nous devrons nous entraîner à inventer des contes et à écrire des contes et que ces dessins serviront pour créer un jeu. (Préciser les modalités : il sera possible de piocher des personnages, une situation de départ, un événement qui pose problème, des aventures, des personnages qui aident, qui posent problème, une situation à la fin et alors, nous écrirons un conte avec ces éléments : cela nous servira d'inspiration). Les élèves pourront compléter ces cartes notamment lorsqu'ils auront terminé leur travail en avance.	Les élèves dessinent les étapes de la situation, les personnages, quand (nuit), les lieux sur des petites cartes blanches...	Individuel, écrit.
Demain nous nous servirons de ces images pour raconter et écrire nos récits.				

Nombre de séances prévues :

N° de la séance : 2

Objectifs de la séance : écouter un conte, débattre puis produire un résumé écrit du récit oral entendu, au moyen de ses propres mots.

Effectif prévu : 23 élèves

Matériel utilisé :

- Album
- Affiche pour écrire les éléments importants

Dispositif pédagogique : Groupe-classe (oral), individuel (écrit).

Phases	Durée	Déroulement		Modalité/Différenciation
		Ce que fait le P.E	Ce que font les élèves	
Résumé de l'épisode lu la veille à l'oral	5'	L'enseignante dispose les images dessinées la veille au tableau en les classant (personnages, lieu, temps, situation) et demande aux élèves de venir proposer un résumé oral de l'épisode raconté la veille, en s'aidant des images. L'enseignante prend des notes sur les événements importants (liste).	-ils résument l'épisode lu la veille à l'oral, au tableau, pour la classe.	Groupe classe : oral

Produire un résumé écrit de l'épisode lu la veille	7'	<p>L'enseignante annonce le projet d'éditer un livre permettant de réunir les différents récits du <i>Petit Poucet</i> qui auront été proposés par tous les élèves. Elle rappelle qu'il fut un temps où la télévision n'existait pas et les gens se racontaient très souvent des contes pour le plaisir et comme l'imprimerie n'existait pas encore non plus, les contes circulaient grâce aux conteurs qui les racontaient avec leurs propres mots. Certains préféreraient la façon de raconter d'une personne, d'autres celle d'une autre personne... Chacun avait sa manière de faire rire, de transmettre les émotions, de faire penser et réfléchir, de faire peur... Par sa façon de choisir ses mots, de raconter tous les détails importants du conte que tout le monde connaissait.</p> <p>Vous allez donc chacun commencer à écrire un résumé de ce premier épisode, chacun à sa manière et nous allons nous servir de la liste et des images pour nous souvenir de ce qu'il est important de dire pour le dire comme vous voudrez.</p> <p>Plus tard nous le retravaillerons en s'inspirant de ce que nous allons observer dans des contes et nous le taperons à l'ordinateur pour corriger encore certaines choses et aussi pour pouvoir l'imprimer et fabriquer un mini-livre avec des illustrations.</p> <p>Alors, nous garderons un exemplaire en classe et chacun pourra lire les mini-livres des autres et découvrir toutes les façons de raconter qui auront été proposées dans la classe.</p>	Les élèves écrivent en s'aidant de la liste et des images.	Groupe-classe : oral. Individuel : écrit.
--	----	---	--	--

N° de la séance : 3

Objectifs de la séance : Faire émerger les caractéristiques formelles de l'écriture d'un conte à partir de la lecture de l'un d'eux. Constitution d'une grille d'écriture reprenant ces caractéristiques point par point.

Effectif prévu : 23 élèves

Matériel utilisé :

- Texte individuel (23) de Damoiselle Chardonnette extrait de *Un conte pour chaque soir*.
- Affiche pour écrire les éléments importants
- Texte agrandi pour le tableau.
- Cahier du jour, crayons de papier, de couleurs, ciseaux, stylo bleu.

Dispositif pédagogique : Groupe-classe (oral), ^{ou} individuel (écrit).

Phases	Durée	Déroulement		Modalité/Différenciation
		Ce que fait le P.E	Ce que font les élèves (oral en gras, écrit en script et écoute en italique)	

<p>Résumé du conte à l'oral</p> <p>-pas de matériel sur les tables</p>	<p>7'</p>	<p>L'enseignante lit le conte <i>Damoiselle Chardonnette</i> aux élèves (lecture offerte).</p> <p>Elle demande aux élèves de répondre aux questions : Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? La situation au départ/ L'événement qui perturbe l'équilibre du début/ Les aventures / La situation à la fin</p> <p><i>Elle écrit toutes les réponses des élèves au tableau.</i></p> <p>C'est un rituel dans la classe (à chaque lecture de conte) et cela va vite.</p> <p>Arriver à un résumé du type :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Une jeune fille servante malheureuse. 2. (Un soir) Rencontre au jardin avec des fées-fleurs, jeu et tentative du maître de l'empêcher de sortir. (Et) Damoiselle changée en chardon pique le maître. 3. (Désormais) Au moment de la floraison des chardons, Damoiselle danse avec les fées-fleurs. 	<p>-Les élèves écoutent.</p> <p>-Les élèves répondent à l'oral.</p>	<p>Groupe-classe : oral.</p> <p>Interroger en priorité les élèves qui éprouvent des difficultés.</p>
<p>Lecture du conte écrit</p> <p>-le conte papier individuel</p> <p>-un crayon</p>	<p>10'</p>	<p>Nous allons regarder comment ce texte est fabriqué pour raconter le mieux possible l'histoire et que le lecteur comprenne bien toutes les parties de l'histoire.</p> <p>L'enseignante invite les élèves à relire le texte en silence et à essayer de trouver dans le texte tout ce qui raconte la situation au départ.</p> <p>Vous allez entourer le titre.</p> <p>Vous allez entourer maintenant la partie du texte qui raconte la situation telle qu'elle est au début.</p> <p>Elle fait venir un élève pour qu'il lise la partie qu'il a trouvée. Elle demande à un second élève de compléter, contredire et/ou</p>	<p>Les élèves écoutent.</p> <p>Les élèves lisent.</p> <p>Les élèves entourent.</p> <p>Les élèves lisent au tableau la partie entourée.</p>	<p>Groupe-classe : oral. et individuel : écrit.</p>

<p>-des ciseaux</p>		<p>approuver. Puis demande à la classe, si quelqu'un souhaite faire de même à partir de ce qui a été dit par ces deux élèves.</p> <p>Une fois que la classe est d'accord :</p> <p>A présent, vous allez découper le titre puis cette partie. L'enseignante montre sur la version agrandie.</p> <p>Vous allez maintenant entourer la partie qui raconte l'événement qui perturbe l'équilibre du début...</p> <p>Procéder de même pour tout ce qui raconte les aventures et tout ce qui raconte la fin.</p>	<p>Les élèves découpent cette partie.</p>	
<p>Construire la grille dans le cahier du jour.</p>	<p>7'</p>	<p>Pour nous souvenir bien de comment est fabriqué ce texte et pour que vous puissiez vous en inspirer pour faire pareil pour écrire votre récit du conte du <i>Petit Poucet</i>, nous allons coller cela dans le cahier et donner un titre à chaque partie.</p> <p>Vous écrivez d'abord :</p> <p>Le titre</p> <p>en dessous, vous collez la partie découpée qui dit le titre.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La situation au début 2. Perturbation et aventures 3. Situation à la fin <p>ATTENTION : sauter des lignes entre les parties pour écrire des choses.</p>	<p><i>Les élèves écoutent.</i></p> <p>Les élèves sortent les cahiers du jour, écrivent la date, le titre (Projet conte : observation d'un conte)</p> <p>Ils écrivent « le titre », collent le titre, sautent une ligne.</p> <p>-écrivent « la situation au début », collent la partie concernée, sautent 3 lignes.</p> <p>etc</p>	<p>Individuel, écrit.</p>

		<p>-crayons de couleurs : vert, rouge, bleu.</p>
<p>Vous avez peut-être remarqué qu'il y a des mots qui permettent de savoir tout de suite si c'est le début de l'histoire, si c'est l'événement qui crée une perturbation (un changement), si c'est un moment important de l'aventure ou si c'est la fin.</p>	<p>Nous allons chercher ces mots dans chaque partie :</p> <p>Il était une fois... (encadrer en vert) Précisions sur le temps (quand) qui permet de retrouver l'épisode qui est raconté : Un soir (encadrer en rouge) Connecteur logique (qui introduit une autre partie importante de l'histoire): Et (encadrer en rouge) Désormais (encadrer en bleu) et les encadrer en couleurs.</p> <p>Les couleurs distinguent les connecteurs qui ont trait à la situation initiale, ceux que l'auteur a utilisé en racontant les événements perturbateurs/aventures, et enfin, ceux dont il a fait usage pour introduire la situation finale.</p>	<p>Individuel, écrit.</p> <p>Groupe-classe, oral.</p> <p>Individuel, écrit.</p>
<p>5'</p>	<p>Les élèves cherchent les mots en question, les proposent à l'oral, les encadrent en couleur.</p>	
	<p>Brainstorming avec les élèves : connecteurs logiques utilisables pour introduire différents types d'éléments (exemples pris à partir d'événements repris de contes lus en classe)</p>	

Fiche de préparation de la séance :

Retranscrire une production d'écrit sur traitement de texte

Domaine : Français, production d'écrits.

Niveau de classe : C.E.1

Titre de la séquence : Production d'écrit : Episode 1 du Petit Poucet.

Compétences :

- Manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.
- Savoir utiliser l'outil de traitement de texte (se déplacer sur la page, déplacer le curseur, transcrire du texte, et enregistrer un document).

Objectifs de la séance : Les élèves ont produit un texte sur leur cahier d'essai qu'ils retranscrivent sur traitement de texte.

Séance : 7

Effectif prévu : 12 élèves (demi-groupes). -17 postes présents-

Matériel utilisé :

- Réfèrent clavier couleur et noir et blanc (A3)
- Réfèrent clavier noir et blanc (A4)

Dispositif pédagogique : Les élèves sont installés seuls ou à deux. Lorsque le travail se fait à deux sur un ordinateur, les élèves s'alternent pour effectuer les tâches. L'enseignante circule pour accompagner les élèves après avoir explicité les étapes [clés](#). [grâce](#) au vidéoprojecteur.



	Ce que fait le P.E	Ce que font les élèves (oral en gras, écrit en script, déplacement en italiques)	
Inscrire les élèves dans un projet de travail	2'	<p>Cette séance est prévue depuis longtemps. Les élèves savent qu'ils vont retranscrire leur production d'écrit du premier épisode du Petit Poucet sur traitement de texte pour éditer un mini-livre.</p>	
Le référent-clavier (en classe avant la récréation).	10'	<p>L'enseignante distribue d'abord en classe un référent-clavier noir et blanc. Les élèves le découvrent avec l'enseignante et colorient les différents éléments.</p> <p>L'enseignante a au préalable installé au tableau le référent en version A3, à la fois en couleur et en noir et blanc. Un élève vient colorier une couleur au tableau. Les élèves colorient en même temps que lui. L'enseignante colore l'exemplaire de celui qui colore sur l'affiche collective. Un tinterment de clochette indique quand une nouvelle couleur va être apposée. L'enseignante, avant de confirmer le type d'élément regroupé sous cette couleur (accents, lettres...), demande aux élèves s'ils ont deviné le type d'élément regroupé sous cette couleur. Les élèves ayant compris expliquent au groupe-classe.</p> <p>Ce temps permet de clarifier l'usage des touches du clavier essentielles au traitement de texte. Leurs fonctions usuelles essentielles sont explicitées (aller à la ligne, faire un espace etc).</p>	Groupe classe, oral. Individuel, écrit.
Point sécurité et règles en salle informatique (en classe avant la récréation).	5'	<p>Ce temps permet aussi de rappeler les règles en salle informatique : chuchoter, ne pas se déplacer sans autorisation (le matériel coûte cher -projecteur notamment- et il peut être dangereux de se prendre dans les fils, tant pour soi que pour le matériel), le tinterment de la clochette délimite les temps où l'on ne doit plus toucher à l'ordinateur, regarder et écouter ce que l'enseignante indique. On ne touche à rien d'autre que ce qui est nécessaire et indiqué pour le travail mené lors de la</p>	Groupe-classe, oral.

<p>En salle informatique</p>	<p>40'</p>	<p>séance. L'enseignante indique que le travail sur ordinateur est extrêmement riche et qu'il y a de nombreuses choses à explorer mais que nous allons les explorer petit à petit, par étapes et selon les besoins pour le travail en classe.</p> <p>L'enseignante a préparé le vidéoprojecteur pour pouvoir montrer in-vivo comment allumer l'ordinateur et indiquer les différentes étapes de travail.</p> <p>L'enseignante indique in-vivo comment allumer l'ordinateur (écran + unité centrale). Puis comment ouvrir la session (nom d'utilisateur et mot de passe). Enfin on ouvre le traitement de texte et on l'enregistre dans le dossier préalablement créé par l'enseignante (« ce1b »). La création de dossier n'est pas faite par les élèves et cela, afin de cibler les apprentissages déjà nombreux pour beaucoup, au cours de cette séance.</p> <p>Les élèves procèdent à chaque étape juste après que l'enseignante ait indiqué la façon dont ils vont s'y prendre.</p> <p>Puis, les élèves tapent leur texte.</p> <p>Les élèves sont invités à enregistrer régulièrement leur travail en cliquant sur la disquette en haut à gauche de l'écran, pour s'assurer que leur travail reste enregistré en cas de fausse manipulation. Cela aussi est montré grâce au projecteur (simulation de perte de données : si je ferme l'écran sans enregistrer ou si j'efface sans faire exprès en appuyant sur le clavier sans m'en apercevoir).</p> <p>Lorsqu'un élève rencontre une difficulté susceptible d'intéresser l'ensemble des élèves, l'enseignante fait tinter la clochette et les élèves regardent l'écran projeté. L'enseignante indique comment procéder.</p>	<p>Les élèves viennent en salle informatique munis de leur référent-clavier et de leur texte.</p> <p>Les élèves ne touchent pas au matériel, ils se taisent et regardent sur l'écran les démonstrations de l'enseignante. Puis ils procèdent aux différentes étapes.</p>	<p>Individuel ou en binôme. (Certains élèves sont prêts à travailler seuls et d'autres non).</p> <p>On peut imaginer des tutorats dans le cas où certains élèves termineraient rapidement le travail demandé</p>
	<p>5'</p>	<p>L'enseignante demande à un élève de résumer ce qui a été</p>		

Bilan		appris aujourd'hui.	Un élève, voire plusieurs, résume ce qui a été appris.	
-------	--	---------------------	--	--

Fiche de préparation de la séance :

Se corriger grâce à une synthèse vocale et au correcteur orthographique

Domaine : Français, production d'écrits.

Niveau de classe : C.E.1

Titre de la séquence : Production d'écrit : Episode 1 du Petit Poucet.

Compétences :

- Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés.
- Maîtriser les correspondances graphophonologiques.
- Mobiliser des mots « nouveaux » en situation d'écriture avec appui éventuel sur des outils. (dans le sens de savoir les orthographier alors qu'on n'a pas encore appris à le faire)
- Manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.
- Savoir utiliser l'outil de traitement de texte (se déplacer sur la page, déplacer le curseur, transcrire du texte, et enregistrer un document).

Objectifs de la séance : Les élèves ont produit un texte sur leur cahier d'essai qu'ils ont retranscrit sur traitement de texte. Ils vont aujourd'hui corriger l'orthographe de certains mots.

Séance : 9

Effectif prévu : 12 élèves (demi-groupes).

Matériel utilisé :

- Réfèrent clavier couleur et noir et blanc
- Pas à pas ordinateur
- Pas à pas Vox
- casques audios

Dispositif pédagogique : Les élèves sont installés seuls avec des casques individuels.



Phases	Durée	Dérèglement		Modalité/Différenciation
		Ce que fait le P.E	Ce que font les élèves (oral en gras, écrit en script, déplacement en italiques)	
En classe Présentation du logiciel (avant récréation) et du pas à pas (A3 et A4)	2' 10'	En salle informatique, nous allons aujourd'hui utiliser un logiciel nommé Vox Office qui lit à voix haute ce que nous avons écrit. A quoi cela pourrait-il servir ? Réponses envisageables : aider à apprendre une poésie, aider à se corriger lors de dictées... et se corriger. Afin de mettre les élèves sur la piste, l'enseignante rappelle que le texte retranscrit sur traitement de texte sera édité sous le format d'un mini-livre et que pour cela, il faut que le texte soit corrigé. Si nécessaire, elle mentionne le travail de phonologie mené en classe : plusieurs manières d'écrire un même son. Ce logiciel permettra de réaliser la première étape lorsqu'on corrige l'orthographe d'un mot que l'on a écrit : vérifier que l'on a écrit tous les sons et que les lettres écrites disent les bons sons.	Ce que font les élèves (oral en gras, écrit en script, déplacement en italiques) Les élèves proposent des réponses à la question « à quoi cela pourrait-il servir ? »	Groupe classe, oral. On peut proposer une phase individuel écrite, préalable : les élèves écrivent dans leur cahier d'essai, les utilisations possibles de ce logiciel.
En salle informatique (après récréation) Synthèse vocale (correspondances graphophonologiques)	20'	Pour cette séance, l'enseignante a déjà ouvert le logiciel et a copié-collé les textes des élèves dedans, afin de concentrer le travail sur la correction. Tout est déjà allumé, sauf éventuellement, la session (pour cela l'enseignante indique le pas à pas et montre sur écran projeté). L'enseignante montre comment faire lire le texte par le logiciel. Un exemple est montré sur l'écran vidéoprojeté, permettant de comprendre comment procéder pour se corriger :	Les élèves viennent en salle informatique munis de leur référent-clavier, du pas à pas ordinateur entrée dans session (uniquement) + Pas à pas Vox et de leur texte. Les élèves regardent, écoutent.	Groupe-classe, écoute. Individuel, écrit.

<p>Correcteur automatique (séance très succincte qui sera reprise en cours d'année : il s'agit d'une première découverte)</p> <p>Bilan</p>	<p>15'</p>	<p>1) Faire lire le texte 2) Si le son n'est pas le bon, corriger la ou les lettres écrites pour obtenir le bon son 3) Faire relire le texte pour vérifier que le son est bon</p> <p>L'enseignante explicite comment surligner les bouts de texte que l'on veut réécouter, pour ne pas avoir à écouter tout le texte à chaque fois.</p> <p>Ces étapes sont écrites au tableau dans la salle d'informatique.</p> <p>Les élèves ayant terminé la première étape, l'enseignante explicite ce que signifient les vagues rouges sous certains mots. Le correcteur orthographique propose différentes options pour corriger : cliquer droit pour les connaître puis en sélectionner une. Noter que le correcteur n'a pas toujours raison quant au fait qu'il y ait une faute : parfois il y a une faute et le correcteur ne la détecte pas.</p> <p>Lorsque la majorité a terminé la première phase, l'enseignante fait tinter la clochette et présente le correcteur orthographique en s'appuyant sur l'écran projeté.</p> <p>Si j'écris « j'étais », le correcteur proposera : j'étais, j'étais, j'étais. Il va falloir choisir la bonne option, en lisant toutes et en réfléchissant à ce que l'on veut dire.</p> <p>Mais aujourd'hui nous n'allons pas corriger les verbes (les élèves viennent d'apprendre à les repérer en grammaire) car vous n'avez pas encore appris à les corriger.</p>	<p>Les élèves utilisent le logiciel (munis de casques) et se corrigent, aidés par l'enseignante qui circule dans la salle.</p> <p>Les élèves corrigent les noms à l'aide du correcteur orthographique.</p>	<p>Individuel, écrit.</p> <p>On peut imaginer des tutorats dans le cas où certains élèves termineraient rapidement le travail demandé</p>
--	------------	--	--	---

	5'	L'enseignante demande à un élève de résumer ce qui a été appris aujourd'hui. Les élèves partagent aussi leurs difficultés et facilités. On revient sur les avantages et les limites de ces outils... On formule ainsi le projet de faire usage d'autres outils complémentaires tels que des dictionnaires/règles apprises (le pluriel) pour les cas où le correcteur orthographique ne propose pas les corrections nécessaires.	Un élève, voire plusieurs, résume ce qui a été appris.	Groupe-classe, oral.
--	----	---	--	----------------------

Prolongements envisagés au cours de l'année : -Vox permet aux élèves ayant des difficultés de lecture, de se faire lire la consigne de l'enseignant autant de fois que nécessaire. -Cela permet également d'apprendre une poésie ou -de vérifier une dictée (fin d'année, lorsque les procédures de correction mêlant correcteur et outils connexes auront bien été formalisées et automatisées).

Fiche de préparation de la séance :

Ecrire un mini-livre

Domaine : Français, production d'écrits.

Niveau de classe : C.E.1

Titre de la séquence : Projet conte : création d'un mini-livre à partir de l'épisode 1 du petit Poucet de Charles Perrault.

Prérequis : savoir utiliser l'outil de traitement de texte (se déplacer sur la page, déplacer le curseur, transcrire du texte, et retrouver son document enregistré).

Compétences :

- Manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.

Objectifs de la séance : Les élèves ont produit un texte sur leur cahier d'essai et l'ont retranscrit sur traitement de texte. Ils ont entrevu les aides que le traitement de texte pouvait offrir en matière de correction orthographique et ses limites. Ils ont utilisé un répertoire orthographique pour pallier aux manques. L'enseignante a corrigé le reste.

Il s'agit à présent de copier/coller la production sur le site qui génère le mini-livre, de l'imprimer et de réaliser le pliage.

Séance : 11 et 12

Effectif prévu : 23 élèves

Matériel utilisé :

- Ordinateur : logiciel de traitement de texte et navigateur Firefox/site <http://lecriveron.fr/>
- Document pré-enregistré par l'enseignante : les éléments du texte ont été organisés dans l'ordre où le site les demande (version pour le mini-livre).
- Un exemplaire A3 d'un de ces documents d'élèves.
- Un pas à pas pour les élèves.
- Un exemplaire A3 de ce pas à pas.

-Ciseaux

-Exemple de mini-livre (version A4 et version A3).

Dispositif pédagogique : Les élèves sont installés seuls ou à deux. Lorsque le travail se fait à deux sur un ordinateur, les élèves s'alternent pour effectuer les tâches.

Phases	Durée	Déroulement		Modalité/Différenciation
		Ce que fait le P.E	Ce que font les élèves (oral en gras, écrit en script, déplacement en italiques)	
Inscrire les élèves dans un projet de travail	3'	-Au préalable, l'enseignante aura imprimé un mini-livre à partir du site Lecriveron. Elle montre comment s'effectue le pliage du mini-livre et éventuellement lit l'histoire à la classe.		
Le pas à pas	2'	-L'enseignante présente un exemplaire A3 d'un document d'élève comprenant tous les éléments de texte à copier-coller.		
	3'	-Puis, elle distribue à tous le « pas à pas pour fabriquer un mini-livre » et affiche un exemplaire A3 au tableau.	Les élèves reçoivent le pas à pas et le découvrent.	Groupe classe, oral.
	5'	-L'enseignante invite les élèves à lire à voix haute les indications. Elle résume et fait résumer ce qu'il faudra faire une fois sur place, en salle informatique. Les élèves posent leurs questions afin de clarifier les consignes.	Les élèves lisent le pas à pas. Les élèves écoutent. Les élèves résumant les consignes.	
En salle informatique	30'	L'enseignante a au préalable allumé le vidéoprojecteur afin de pouvoir indiquer en pratique comment procéder aux différentes étapes à partir d'un des postes utilisés par un élève. Le travail a été balisé au préalable : l'enseignante a ouvert la	Les élèves copient et collent leur texte (traitement de texte) sur le site permettant de confectionner les mini-livres. Puis ils impriment leur	Individuel ou en binôme. On peut imaginer des tutorats dans le cas où certains élèves termineraient rapidement le

		<p>page du site (le travail consistant à taper une adresse de site et à le découvrir est réservé à une autre séquence) et il ne restera plus qu'à cliquer sur l'onglet en bas de l'écran pour y accéder. Les élèves ont appris en séance 1 à accéder aux textes préalablement enregistrés. Et grâce au pas à pas vu en classe et aux explications in-vivo avec le vidéoprojecteur, ils savent qu'ils doivent ouvrir un texte dont le titre est composé de leur prénom suivi de « version pour le mini-livre ».</p> <p>Il s'agit de leur texte pour lequel les dernières corrections ont été faites par l'enseignant. Chaque élément est bien mis en valeur pour faciliter le travail de copier-coller.</p> <p>Dans la salle informatique, les élèves travaillent seuls ou par deux. Lorsqu'ils travaillent par deux, ils travaillent ensemble sur le mini-livre d'un des élèves. Exemple : ici, il s'agit de copier-coller donc chacun copie-colle un des éléments (titre, auteur, texte, édition, quatrième de couverture).</p> <p>Les élèves qui travaillent seuls sont des élèves dont le comportement en binôme pose déjà problème en classe.</p> <p>L'enseignante circule dans la salle pour accompagner les élèves.</p>	<p>mini-livre.</p> <p>Les élèves effectuent le pliage-découpage de leur mini-livre.</p> <p>Un élève, voire plusieurs, résume ce qui a été appris.</p>	<p>travail demandé</p>
<p>Pliage du livre</p>	<p>10'</p>	<p>Le pliage du livre s'effectue en classe. L'enseignante montre l'exemple avec un patron de mini-livre format A3.</p>		
<p>Bilan</p>	<p>3'</p>	<p>L'enseignante demande à un élève de résumer ce qui a été appris aujourd'hui.</p>		

