



HAL
open science

Les projets d'écriture au CE1

Mathilde Fasquelle

► **To cite this version:**

| Mathilde Fasquelle. Les projets d'écriture au CE1. Education. 2019. dumas-02289328

HAL Id: dumas-02289328

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289328>

Submitted on 16 Sep 2019

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.

Année universitaire 2018-2019

**Master MEEF
Mention 1er degré
2ème année**

Les projets d'écriture au CE1

Comment faire écrire tous les élèves ?

Présenté par : Mathilde FASQUELLE

Encadré par : Nathalie BETTON

Table des matières

Introduction	4
Le contexte de classe	4
Choix du sujet	4
Problématique	5
1. Cadrage théorique	5
1.1 Historique de la production d’écrit	5
1.1.1 Le modèle traditionnel	6
1.1.2 La narratologie	6
1.1.3 Les jeux d’écritures	6
1.1.4 Les ateliers d’écriture	7
1.1.5 Le texte libre	8
1.2 La pédagogie de projet comme inducteur à la motivation des élèves	8
1.3 La place de la production d’écrit dans les programmes	9
1.4 Les enjeux de la formation des élèves à l’écrit	10
1.5 La production d’écrit : la mise en œuvre de compétences multiples, une tâche complexe pour les élèves	10
1.6 Progression mise en place en lien avec les thèmes abordés en lecture compréhension	13
2. Le protocole	14
2.1 Le projet d’écriture autour du conte d’Hansel et Gretel	14
2.2 Organisation temporelle du projet	14
2.2.1 La première période : un travail de structuration en amont de l’écriture	14
2.2.2 La deuxième et la troisième période : l’écriture du conte	15
2.3 Organisation matérielle et humaine	18
3. La différenciation	20
3.1 Hypothèses en amont	21
3.2 La différenciation liée aux difficultés de compréhension de l’écrit	22
3.3 La différenciation liée à la combinatoire et à l’encodage	24
3.3.1 Dictée à l’adulte	24
3.3.2 Vers une autonomie des élèves en difficulté	26
3.4 Différenciation liée au graphisme	27
3.5 Différenciation liée au contenu	27
3.7 L’atelier dirigé d’écriture un dispositif de différenciation	29
4. La révision des textes	30
4.1 Modalités de correction	30
4.1.1 Le travail de l’enseignant	30

4.1.2	La correction comme outil de différenciation	31
4.1.3	Phrase correcte du point de vue de la langue française.	32
4.1.4	La correction des mots à apprendre	33
4.1.5	Correction par questionnement individuel par écrit.....	33
4.1.6	Correction de la ponctuation	34
4.2	La relecture	34
Conclusion	36
Bibliographie :	37
Articles :	37
Sites internet :	37
Annexes :	38

Introduction

Le contexte de classe

J'enseigne dans une classe de CE1 dans une école du XI^{ème} arrondissement qui se trouve en éducation prioritaire. Elle bénéficie donc de plusieurs dispositifs comme les coups de pouce au CP (soutien en lecture et en écriture) et les ALEM en CM1 (soutien en français et en mathématiques.). Plusieurs de mes élèves ont bénéficié du club coup de pouce l'année dernière.

Ma classe est composée de 24 élèves. Le niveau de ma classe est caractéristique du CE1 c'est-à-dire très hétérogène. J'ai des élèves capables de lire des livres entiers en autonomie et d'autres qui ne décodent pas tous les sons et qui ont des difficultés de compréhension en lecture. Le niveau de production d'écrit est corrélé au niveau de lecture des élèves. C'est donc pour cela que j'ai choisi de travailler sur la différenciation car elle prend tout son sens dans ce type de classe. Par ailleurs, la différenciation est une des compétences principales du référentiel des compétences d'un professeur à savoir : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

Choix du sujet

J'ai choisi d'expérimenter cette différenciation directement à travers un projet. La pédagogie de projet est inductrice de motivation pour les élèves et elle donne un sens aux apprentissages et à leur investissement dans la tâche. Une véritable finalité, autre que purement scolaire, est fondamentale pour faire découvrir une nouvelle pratique aux élèves.

La production d'écrit de manière autonome était une complète découverte pour mes élèves de CE1, leur initiation devait donc leur donner envie de s'intéresser à la discipline. Seulement, l'écriture prend tout son sens uniquement si elle est rattachée à son utilité sociale. L'écriture est une pratique sociale avant d'être une pratique scolaire. Elle est fondamentale dans la société dans laquelle nous vivons. C'est donc pour cela qu'elle fait partie des savoirs fondamentaux enseignés à l'école élémentaire. En cela, j'ai donc envisagé mon sujet sur la production d'écrit à travers l'angle de la pédagogie de projet.

Il n'est pas rare de voir dans les classes des projets d'écriture reproduisant des situations sociales comme l'établissement de correspondances épistolaires, la création de dictionnaires ou alors, dans la pédagogie institutionnelle, la tenue d'un journal de classe.

J'ai fait le choix d'associer la production d'écrit à l'initiation à la littérature. Le conte est un genre littéraire connu des élèves depuis la maternelle. Ainsi, développer le projet de réécrire un conte pourrait leur paraître ambitieux mais serait par la même occasion sécurisé par leur bonne connaissance du genre et du conte d'Hansel et Gretel lui-même. La dimension sociale de ce projet se concrétise par la fabrication d'un objet du quotidien : un livre, mais aussi par la lecture de celui-ci devant les élèves de CP. Ainsi, le projet caractérise la lecture comme une activité sociale et non uniquement scolaire mais fait aussi le lien entre lecture et écriture recommandé par les programmes de 2018.

Problématique

La production d'écrit est un enjeu fondamental pour la formation des élèves, seulement, la mise en place de cette activité est source de difficulté pour les enseignants et par conséquent encore trop peu pratiquée (selon Eduscol). En effet, parmi les nombreuses difficultés il y a celle de faire entrer les élèves dans la démarche de l'écriture, mais aussi la gestion des réécritures et de l'hétérogénéité. C'est donc en prenant conscience de ces difficultés en les ayant vécues moi-même directement au sein de ma classe, que j'ai décidé de réfléchir à la manière de faire écrire tous les élèves : A la fois sur la manière de les faire entrer dans l'écriture, mais aussi la manière de leur donner envie d'écrire (à travers un projet motivant), et enfin comment les pousser à améliorer leurs écrits.

1. Cadrage théorique

1.1 Historique de la production d'écrit

Yves Reuter dans son article, L'enseignement de l'écriture- Histoire et problématique, présente l'évolution des pratiques d'écriture dans les classes des années 1960 à nos jours. Il met en lumière l'évolution de l'enseignement de l'écriture à travers un plan dialectique sur les intérêts et les limites de chaque modèle.

1.1.1 Le modèle traditionnel

Yves Reuter présente le modèle traditionnel, qui a dominé l'enseignement de l'écriture jusque dans les années 1960, comme un modèle très scolaire : La rédaction. En effet, la rédaction était une activité qui ne sortait pas du champ scolaire. Elle est considérée comme une synthèse des apprentissages disciplinaires. La rédaction a fait l'objet de nombreuses critiques. L'artificialité de la situation de communication ou encore l'aspect évaluatif en sont l'une d'elles. En effet, la rédaction servait principalement de contrôle sur des connaissances autres, mais ne faisait pas l'objet d'apprentissage. En effet, les stratégies d'apprentissages se résumaient à la répétition de la tâche de manière régulière, sans apport méthodologique. De même, la révision du texte était exclue du processus de rédaction puisqu'il s'agissait d'évaluer les connaissances des élèves à un instant donné. Le modèle traditionnel de l'écriture s'appuie sur l'étude de textes d'auteurs achevés et parfaitement rédigés, empreint d'une littéarité difficilement égalable pour un élève du premier ou du second degré. Ainsi, les difficultés et tout le processus d'écriture en amont n'était pas mis en lumière dans l'apprentissage de l'écriture.

1.1.2 La narratologie

La narratologie fait son entrée dans les salles de classes dans les années 1970. La narratologie s'appuie sur l'étude de la narration, des points de vue, des personnages, des schémas narratif et actanciel, de la temporalité etc... La narratologie met l'accent sur l'étude de la structure du texte qui fait le lien entre la production d'écrit et la compréhension de l'écrit. Bien qu'elle permette d'ouvrir le champ des différents genres littéraires aux structures spécifiques (policier, fantastique, contes ...) elle continue cependant à enrichir la suprématie du texte littéraire.

1.1.3 Les jeux d'écritures

Dans les années 1970 émergent en parallèle les jeux d'écriture qui mettent les élèves dans une posture de créateur (Acrostiches, calligrammes ...). Le côté ludique de ces activités vient contrecarrer le caractère angoissant de la rédaction et ainsi valoriser et motiver les élèves dans leur entrée dans l'écrit. Par ailleurs, ces jeux d'écritures font apparaître les principes de brouillons et de relecture. De même, l'utilisation des textes littéraires change : « on ne les lit

plus pour les révéler mais pour y puiser des procédures, des techniques dont on peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et enrichir son écriture. »¹. La narratologie et les jeux d'écritures deviennent donc des enseignements complémentaires : « si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire. »². Yves Reuter trouve les limites des jeux d'écriture dans son aspect récréatif et par ses objectifs flous. Il pose le problème de l'évaluation de la créativité : « ³Comment décider devant certains faits textuels s'il s'agit d'un dysfonctionnement ou d'une "entorse créatrice" ? Comment aussi évaluer après un tel appel au vécu ? ». Par ailleurs, cet appel au vécu entraîne des inégalités au sein des classes.

1.1.4 Les ateliers d'écriture

Dans son article, Yves Reuter prend l'exemple de deux types d'ateliers d'écritures, celui de Bing et celui de Ricardou et Oriol-Boyer.

Le dispositif mis en place par Elisabeth Bing met en lumière la place fondamentale de l'implication du Sujet dans l'écriture (le « je ») mais aussi de la nécessité de la relecture. Elle rappelle dans son ouvrage l'importance de rétablir la « positivité du geste »⁴ qui permet à l'enfant en difficulté de se libérer. L'atelier d'écriture permet de réactiver la dimension communicationnelle de l'écriture dans une atmosphère bienveillante. Il permet une collaboration entre pairs et un « respect de la langue de chacun »⁵. La limite de ce dispositif serait qu'il ne s'intéresse pas forcément à l'acquisition de la norme et à la maîtrise de la langue.

Ricardou et Oriol-Boyer s'intéressent sur la relation entre le fond et la forme du texte dans leurs ateliers. Yves Reuter illustre leur dispositif avec l'ouvrage de Pérec qui s'intitule *La disparition* et qui ne contient aucun « E ». Ricardou et Oriol-Boyer tentent de faire émerger le lien entre le sens du mot et le mot substantivé. Ainsi, ils font des alliances entre les mots en fonction de leurs sens ou en fonction des éléments grammaticaux communs de ces mots. Cette activité peut être bénéfique pour les élèves du premier degré et plus précisément les élèves de CE1 pour faciliter leur entrée dans l'étude de la langue.

¹ *L'enseignement de l'écriture – Historique et problématique* – Yves Reuter – Pratiques-1989

² *L'enseignement de l'écriture – Historique et problématique* – Yves Reuter – Pratiques-1989

³ Idem

⁴ *Et je nageai jusqu'à la plage : Vers un atelier d'écriture*- Elisabeth Bing -1973

⁵ Idem

1.1.5 Le texte libre

Le texte libre théorisé par Freinet, fait partie intégrante de la pédagogie éponyme. Il repose sur l'expression libre des pensées des élèves et un aspect communicationnel authentique des productions. Le texte libre utilise le tâtonnement des élèves comme modalité d'apprentissage. « Il vise la construction, chez tous les enfants, d'une stratégie d'écriture personnalisée dans une maîtrise de la langue écrite courante. »⁶. Les objectifs d'apprentissages de ce dispositif s'articulent entre donner le plaisir de lire et d'écrire ; et la maîtrise de la langue et des stratégies d'écritures personnelles.

1.2 La pédagogie de projet comme inducteur à la motivation des élèves.

Dans les années 1980, les pédagogies de projet se démocratisent. J-F Halte dans son article fondateur *Travailler en projet* souligne l'importance de ne pas cloisonner l'apprentissage disciplinaire et l'apprentissage social. La production d'écrit qui se doit d'être une reproduction d'une pratique sociale, entre donc en corrélation avec la pédagogie de projet. Cette pratique est partisane du consensus que l'enfant « apprend en faisant » et non en se projetant dans un futur hypothétique. Les contenus d'apprentissages doivent donc s'articuler autour d'une tâche finale. La pédagogie de projet permet de donner un sens sensible et concret à l'apprentissage des élèves. Ainsi elle est inductrice de leur motivation. Le projet doit faire l'objet d'un contrat didactique explicite. En effet, les élèves doivent être en mesure de voir le lien qu'il existe entre les apprentissages et concevoir la nécessité de ceux-ci pour finaliser le projet. Cette explicitation est parfois confuse ce qui entraîne l'un des écueils principaux de la pédagogie de projet : la concentration de l'élève sur la tâche et non sur l'apprentissage.

Par ailleurs, il est important que le projet soit socialisé. En effet, il doit faire l'objet d'une présentation afin de valoriser les élèves. Dans ma classe, la socialisation du projet s'est mise en place autour de lectures magistrales des élèves de CE1 aux élèves de CP de l'école. De même, les enseignantes de CP qui avaient mes élèves l'année dernière ont été heureuses de voir leurs progrès. Ainsi, les élèves ont été valorisés par tous.

⁶ « Le texte libre – Une pratique motivante de l'écriture » – Site de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne

La pédagogie de projet renverse donc le modèle traditionnel puisque c'est le projet d'écriture qui motive les élèves à apprendre et non l'apprentissage qui motive la rédaction.

Yves Reuter explique dans son ouvrage sur l'enseignement de l'écriture que l'écriture longue en projet permet de développer des compétences relationnelles et organisationnelles. De même, elle permet un engouement pour la tâche et un possible déblocage des élèves en difficulté. Par ailleurs la longueur du projet permet aux élèves de progresser à leur rythme mais surtout de constater par eux-mêmes leurs progrès. (Evaluation formatrice).

1.3 La place de la production d'écrit dans les programmes.

« Le programme du cycle 2 vise, d'une part, l'élaboration par l'élève d'un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire et, d'autre part, l'amélioration de l'écrit produit, notamment au plan orthographique, en tenant compte d'indications. »⁷

Attendus de fin de cycle 2 : Programmes 2018

- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue)
- Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes. Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.
- Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).
- Mobilisation des outils à disposition dans la classe liée à l'étude de la langue.
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue)
- Repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites...).

Les programmes préconisent la pratique quotidienne de l'écriture. Par ailleurs, en fin de maternelle où en début de CP, ils soulignent l'importance d'utiliser l'écriture tâtonnée pour faciliter l'entrée dans la lecture des élèves. Ils partent du postulat que l'encodage et le décodage doivent se travailler de manière simultanée. La lecture et l'étude de la langue doivent se

⁷ Préambule des programmes du cycle 2 sur l'écriture.

concevoir avec l'écriture dans le sens où ces deux disciplines vont servir à nourrir le texte. A la fois sur le fond (lien avec la lecture d'autres textes du même genre) mais aussi sur la forme (ponctuer le texte correctement, écrire sans erreurs d'orthographe utiliser la concordance des temps.)

1.4 Les enjeux de la formation des élèves à l'écrit.

L'apprentissage de l'écriture est primordial dans le sens où il s'inscrit dans un contexte culturel où l'écrit est omniprésent. Cet apprentissage a donc un enjeu à la fois scolaire mais aussi et surtout social. En effet, les individus qui évoluent dans une société de l'écrit se doivent de maîtriser les gestes de l'écrit pour s'insérer dans cette dite société : Ecrire de manière intelligible et sans erreurs d'orthographe Ainsi, de nombreux pays font de l'écriture une priorité éducative.

Outre la nécessité sociale de la maîtrise de l'écriture, cet apprentissage se trouve « être un outil facilitant l'apprentissage dans toutes les matières [...]. Ainsi les enjeux de la production écrite vont largement au-delà de l'acquisition de règles de grammaire et d'orthographe. »⁸

1.5 La production d'écrit : la mise en œuvre de compétences multiples, une tâche complexe pour les élèves.

La production d'écrit est une tâche complexe qui nécessite un apprentissage progressif et rigoureux. Il s'agit pour les élèves de jongler entre 3 impératifs :

- Le graphisme
- L'étude de la langue (encodage des sons/ orthographe, grammaire, conjugaison)
- Le contenu

⁸ *Apprendre à écrire : Du mot à l'écrit* - Marie Musset ENS de Lyon.

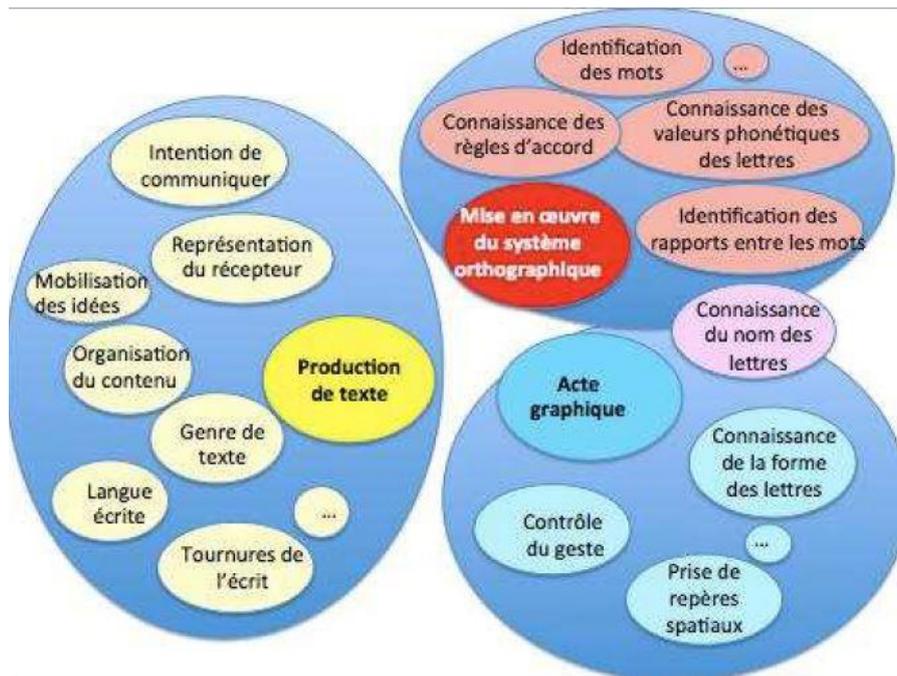


Schéma de Sylvie Plane

« Etre capable de gérer la complexité de la tâche d'écriture requiert un apprentissage. » Sylvie Plane. Dans ma classe de 24 élèves, il existe différents profils pour qui les difficultés ne sont pas du même ordre. J'ai 3 élèves qui ont des difficultés de graphisme, 3 élèves qui ont des difficultés d'encodage (soit liées à la compréhension de l'écrit soit liée à la confusion de certains sons), et enfin environ 6 élèves qui ont des difficultés à concevoir un texte cohérent, ou qui ont un manque d'inspiration pour les écrits d'invention. Il y a donc la moitié de ma classe qui rencontre des difficultés plus ou moins importantes face à cette activité. Ce nombre significatif illustre bien la complexité de la tâche. Il est aussi dû au manque d'expérience dans cette discipline de mes élèves. Il est donc primordial, avant de se lancer dans une écriture d'un texte, de mettre en place des situations d'apprentissages ciblées : une activité = une compétence.

Il s'agit donc dans un premier temps de se focaliser sur une seule compétence par le biais d'entraînements spécifiques, pour ensuite réinvestir tous ces apprentissages de manière cumulée dans la production d'écrit. Afin de donner du sens à ces exercices d'entraînements spécifiques, il serait intéressant d'explicitier aux élèves le but de ces exercices ; leur montrer qu'ils vont servir à enrichir directement leur projet d'écriture : par l'acquisition de vocabulaire, de règles pour écrire correctement ... Cela leur permettrait de faire du lien entre les compétences et de s'investir dans l'apprentissage lui-même et pas seulement dans la tâche (Entourer le sujet, indiquer si le nom est au pluriel ou au singulier).

La différenciation se fera alors par la décharge d'une de ces trois compétences pour que les élèves en difficulté puissent entrer dans l'écrit. On veillera cependant à organiser une progression dans cette différenciation de manière à ce que l'élève puisse peu à peu s'emparer de la compétence qui lui pose problème et ainsi devenir complètement propriétaire de son texte.

La particularité de la classe de CE1 est l'entrée dans l'étude de la langue. En effet, un des enjeux majeurs de cette classe est la découverte du métalangage. Depuis la maternelle, et davantage en CP les élèves se sont exercés à saisir le sens d'un texte écrit, par la découverte de texte lus puis l'apprentissage de la lecture. Ils ont commencé à réfléchir sur le fonctionnement de la langue sur le plan phonologique mais très peu sur le plan grammatical. J'ai constaté qu'il était très complexe pour mes élèves de se décentrer du sens des mots pour accéder à leur utilité dans la phrase elle-même. D'opérer mentalement la distanciation entre le mot qui représente le sens (le mot « ballon » et un ballon sont la même chose) et le mot qui trouve sa place dans un contexte grammatical. (Dans la grammaire, ce qui nous intéresse dans « le ballon est rouge » n'est pas de savoir que le ballon est rouge, mais qu'il est sujet du verbe être.). Ils doivent jongler entre les compétences de compréhension de l'écrit et les compétences métalinguistiques de l'étude de la langue. Puisqu'il s'agit pour eux d'un nouveau mode de réflexion, il est difficile pour les élèves d'automatiser cette compétence.

En effet, dans les théories de l'apprentissage Piaget démontre que lors de la construction d'un nouveau schème, l'enfant privilégie toujours le schème déjà construit dans sa résolution de problème. Ici, les élèves sont habitués à s'intéresser au sens de la phrase et non à sa forme. Ainsi, lorsqu'ils écrivent librement ils ne mobilisent pas le schème en construction mais plutôt celui qui est le plus acquis.

Selon Sylvie Plane dans sa *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets des programmes de cycle 2, 3 et 4*, une des difficultés principales des élèves concerne la planification. Ils ont du mal à anticiper et à se décentrer pour avoir un point de vue global sur leur production ce qui pose problème sur le plan de la cohérence.

Cependant, la tâche la plus complexe pour les élèves reste tout de même la révision. Sylvie Plane l'explique par l'apparition de deux obstacles :

- Un obstacle d'ordre psycho-affectif par rapport à l'investissement personnel de l'élève. Les élèves s'attachent et sont fiers de leurs écrits, il est donc difficile pour eux d'adopter une distance critique. Cela nous montre que les enseignants se doivent d'être précautionneux lors de la correction. Il est important de travailler avec les élèves sur la place de l'erreur, leur

expliquer qu'une erreur n'est pas synonyme d'échec mais un moyen de progresser. La posture bienveillante de l'enseignant et un climat de classe apaisé sont de rigueur pour permettre aux élèves d'écrire en toute confiance. (La sécurité affective a une grande incidence sur le progrès des élèves.)

- Un obstacle d'ordre cognitif par rapport au très grand nombre d'informations qu'ils doivent prendre sur le plan du fond et de la forme (comme explicité plus haut). Ils doivent donc jongler entre les deux représentations de la langue : la langue porteuse de sens (compréhension de l'écrit) et la langue grammaticale (étude de la langue). Bien sûr, le langage grammatical est là pour enrichir le sens du texte, mais les élèves de CE1 ont beaucoup de difficulté à concevoir le lien entre ces deux paradigmes. Par ailleurs, ils doivent faire des allers-retours entre ce qu'ils ont déjà écrit et ce qu'ils sont en train d'écrire pour assurer la cohérence. Cette gymnastique est due à la différence de vitesse entre la pensée et la main. Cette difficulté est encore plus importante pour les élèves qui ont des difficultés de graphie puisqu'ils écrivent souvent lentement. C'est donc pour cela que les enseignants diffèrent la phase de relecture, mais aussi opte souvent pour une relecture informatisée, où la modification est plus aisée.

1.6 Progression mise en place en lien avec les thèmes abordés en lecture compréhension

- Période 1 : écriture de petits textes libres répondant à une question ouverte. (Le conte en lecture compréhension)
- Période 2 : Retranscription d'une histoire connue à partir d'images séquentielles : permet d'écrire sans se préoccuper du fond/de l'invention.
- Période 3 : Retranscription d'une histoire connue à partir d'images séquentielles+ relecture de son texte pour l'enrichir ou résoudre les problèmes d'incohérences et d'orthographe.
- Période 4 : Ecriture d'invention à partir d'un support écrit : Associer les idées aux compétences orthographiques et graphiques. (Le roman policier)

- Période 5 : Ecriture d'invention à partir d'images séquentielles : mise en mot d'une Bande Dessinée muette. Approfondissement du travail de relecture en fonction des règles d'orthographe et de conjugaison abordées dans l'année. Mise en place des ateliers dirigés d'écriture. (La bande dessinée)

2. Le protocole

2.1 Le projet d'écriture autour du conte d'Hansel et Gretel

J'ai proposé aux élèves de fabriquer le livre d'Hansel et Gretel des frères Grimm. (Voir annexe 1 pour la fiche de séquence). Les élèves avaient à leur disposition des images séquentielles du conte et devaient décrire les images par écrit et raconter ce qui se passait entre les images. Il ne s'agit pas d'une réécriture du conte puisque celui-ci n'a pas été adapté par les élèves. Ils devaient seulement raconter l'histoire d'Hansel et Gretel avec leurs propres mots et sous forme d'écrit. J'ai pensé qu'il serait judicieux de ne pas tout de suite intégrer la dimension de l'invention car c'était le premier projet d'écriture de l'année. L'invention aurait été un obstacle complexe à franchir pour certains élèves. J'avais cependant en tête de proposer l'invention aux élèves les plus à l'aise pour aller vers une complexification de la tâche. Il s'est avéré que ces élèves me l'ont demandé d'eux-mêmes. Dans les productions finales, il y a donc certains contes qui ont été très légèrement modifiés. Exemple : A la place du pain, Hansel sème des « chips » dans la forêt.

2.2 Organisation temporelle du projet

2.2.1 La première période : un travail de structuration en amont de l'écriture.

Avant de se lancer dans la réécriture du conte d'Hansel et Gretel, il a fallu envisager un travail autour du conte et de sa structure. Lors de la première période de classe, l'objectif était de se familiariser avec l'objet conte. Ainsi, deux soirs par semaine, avant de quitter la classe les élèves écoutaient une lecture offerte d'un conte de Grimm. Il s'agissait de travailler en réseau autour d'un genre afin de constater les récurrences de thèmes de genres et de structures. Mais aussi sur les différentes parties d'une première de couverture (Voir annexe 3). Nous avons lu 2 albums : Le loup et les 7 chevreaux et Hansel et Gretel des frères Grimm. Constatant l'appétence de mes

élèves pour ce dernier album, j'ai décidé que le conte qu'ils écriraient serait celui d'Hansel et Gretel. Pour poursuivre le travail sur la structure du conte, les élèves ont visionné Les contes de la nuit de Michel Ocelot. L'intérêt de ces petits courts métrages les uns à la suite des autres est que les élèves peuvent identifier clairement les récurrences de structure. En effet, dans tous les contes de la nuit, il y a un héros, un opposant, un adjuvant et un objet magique. Par ailleurs, il y a aussi une quête et une fin heureuse. Mon objectif était qu'à la fin du visionnage de ces contes, mes élèves puissent identifier clairement que dans tous *Les contes de la nuit*, le point commun était qu'il y avait un héros qui devait accomplir une quête et qu'il était aidé par quelqu'un ou quelque chose. A partir de cela, nous avons travaillé sur le schéma actantiel en lecture compréhension. Nous avons relu le conte *d'Hansel et Gretel* (partiellement en lecture magistrale et lecture individuelle) avec pour projet de lecture d'identifier le rôle de chacun des personnages. De cela, nous sommes arrivés à la conclusion que dans un conte il y avait des héros, des opposants et des adjuvants. (Les mots adjuvants et opposants leur ont été donnés mais ils en avaient saisi le sens en expliquant leur rôle. « Il y a celui qui aide le héros, et il y a les méchants. »). Nous avons ajouté la quête et la situation finale à l'affiche (voir annexe 3 bis). Afin de vérifier ces hypothèses, les élèves ont lu d'autres contes (très utilisés dans la culture scolaire afin de faciliter leur analyse) tels que *Le petit Chaperon rouge* ou *La Belle au bois dormant* de Charles Perrault. Ils ont constaté que ces contes s'appuyaient sur le même schéma. Par ailleurs, l'analyse de texte par l'angle du schéma actantiel est une manière de voir si les élèves ont compris l'œuvre sans pour autant leur faire répondre à un questionnaire. De surcroît, ce tableau a été élaboré par eux-mêmes ce qui leur a permis de mieux saisir l'exercice qui leur était demandé.

Il aurait sans doute fallu que je mette à profit ce nouvel apprentissage pour leur faire inventer un conte en leur demandant de choisir un personnage par catégorie : un héros, un adjuvant, un opposant et une quête et de créer leur conte à partir de cela. Cela aurait permis d'évaluer s'ils avaient compris les différents rôles des personnages dans un conte mais aussi de les préparer à l'écriture en elle-même. Pour les élèves les moins à l'aise avec l'écriture, j'aurais pu évaluer cette compétence à l'oral à l'aide de cartes à conter ou de cubes à histoire.

2.2.2 La deuxième et la troisième période : l'écriture du conte.

L'écriture du conte s'est faite à partir de six images séquentielles pour aider à l'écriture. (Voir annexe 4). Les élèves découvraient une vignette au début de la semaine et devaient écrire un

texte en rapport avec la vignette proposée. Ils écrivaient un texte par semaine. Il y avait six vignettes, le projet a donc duré six semaines. Du fait de mon statut de PES, je n'ai été en classe que la moitié du temps sur chacune des périodes (3 semaines sur la période 2 et 3 semaines sur la période 3). Ainsi, les élèves ont écrit la moitié du conte sur la deuxième période et l'autre moitié sur la troisième période avec une interruption de 5 semaines entre les deux. Cette contrainte temporelle a eu une incidence positive sur le projet car les élèves ont pu mûrir le projet et en cela voir une progression marquante (surtout chez certains élèves en difficulté) entre le début du conte et la fin du conte. (Exemple : un élève qui ne produisait qu'en dictée à l'adulte en période 2, écrivait de manière autonome 5 semaines plus tard.). Une progression qui n'aurait sans doute pas été aussi visible si le projet n'avait pas été interrompu.

Toutes les semaines se déroulaient de la même manière sur la période 2 (les 3 premières pages du conte). Les élèves découvraient la nouvelle vignette qui était analysée collectivement : Que voit-on ? Qu'est-ce que cela raconte ? Je notais les idées des élèves sur une partie du tableau. Cette phase permettait aux élèves les plus en difficulté d'entrer plus facilement dans l'écriture puisque les idées qui devaient figurer dans le texte étaient abordées à l'oral et écrites au tableau. L'autre partie du tableau servait à noter les mots de vocabulaire dont ils allaient avoir besoin et dont ils ignoraient l'orthographe. (La recherche dans le dictionnaire n'avait pas encore été travaillée à cette période de l'année). Les mots écrits étaient les mots des élèves. Aucun mot ne leur a été imposé directement. Une fois cette phase achevée, les élèves ont écrit leur texte et venaient me voir tour à tour pour que je puisse corriger. Je les renvoyais ainsi retravailler leur texte en leur ayant pointé les incohérences. Par exemple ; les noms des personnages qui n'apparaissent pas, le manque de lien de cause à effet entre les événements etc... Ainsi, chaque élève pouvait bénéficier de quelques minutes en individuel avec moi. (Ce travail n'a été possible que parce que j'avais la possibilité de faire des demi-groupes, en somme, je n'avais que 12 élèves.).

A la suite de cela, les cahiers étaient ramassés et corrigés et lorsqu'ils avaient un moment de libre dans la semaine, ils pouvaient recopier leur texte sans faute afin qu'il soit plus lisible pour la saisie avec le logiciel de traitement de texte.

Le jeudi de la même semaine, une heure était dédiée pour que les élèves puissent recopier leur texte de manière informatique pour ensuite le coller sur une feuille de couleur sous la vignette correspondante.

Mon objectif de la période 2 était la découverte de la production d'écrit. Je voulais avant tout qu'ils se familiarisent avec la discipline. Ainsi je voulais libérer l'écriture en leur demandant simplement de respecter l'histoire d'Hansel et Gretel. Je n'avais pas forcément d'exigence sur la forme du récit car je voulais leur donner envie de continuer. Je partais du postulat que s'ils avaient trop de contrainte je freinerais leur entrée dans l'écriture. Je n'avais alors à cette époque qu'une exigence syntaxique et phonétique. Par ailleurs, à cette époque de l'année nous n'avions pas encore abordé les accords, les règles d'orthographe ni la conjugaison. Ils n'avaient donc pas de moyen de réellement réfléchir à la langue.

A travers mes lectures et le visionnage de certaines vidéos sur l'écriture en éducation prioritaire⁹, je me suis vite rendue compte que cette indulgence leur desservait. L'intérêt de la production d'écrit justement était de commencer à leur donner une conscience orthographique. Il aurait donc fallu dès cette période-là, même si les règles d'orthographe n'avaient pas été abordées, que je sois attentive à leur orthographe. D'une part simplement en faisant davantage référence aux mots qu'ils avaient à apprendre. (J'ai donc mesuré l'importance de cette injonction des programmes ; car c'est justement pour la production d'écrit que les élèves doivent savoir écrire les mots les plus fréquemment rencontrés dans la langue française.). D'autre part leur faire remarquer leurs erreurs d'orthographe et de conjugaison en leur donnant la règle de manière informelle. (Exemple : oubli d'un « s » au pluriel, dire à l'élève au moment où je corrige « Ici vu que le mot représente plusieurs choses il faut mettre un « s » et le laisser l'écrire seul.). Mon principal écueil était de m'attarder uniquement sur le sens quand je corrigeais avec eux (en entretien individuel) et pas sur la langue. Cette deuxième partie je la corrigeais sans la formaliser auprès de l'élève.

A la période 3 en revanche, j'ai complètement changé de perspective, j'avais davantage le souci de la bonne orthographe. Nous avons élaboré de manière collective une grille de relecture pour qu'ils soient attentifs à la forme de leur texte (grille exploitée quasiment que par les élèves à l'aise). De même, j'étais beaucoup plus exigeante sur l'orthographe des mots qu'ils avaient à apprendre, je faisais davantage référence au cahier de leçon. Cependant, pour les règles d'accords je n'étais exigeante qu'avec les élèves qui étaient très à l'aise et avec lesquels je n'avais pas besoin de reprendre ni le fond ni la syntaxe.

⁹ Site du centre Alain Savary, vidéos qui s'appuient sur les travaux de Bucheton dans *Refonder l'enseignement de l'écriture* Retz- 2014

Pour la période 4, j'avais envisagé d'être davantage exigeante sur la conjugaison et les accords pour l'ensemble de la classe.

En troisième période (écriture des 3 dernières pages du conte) l'organisation de la semaine était quelque peu différente. Les élèves découvraient la vignette le vendredi de la semaine précédente et en faisaient une analyse collective. Seulement, je leur demandais quels étaient les mots qu'ils allaient avoir besoin de savoir écrire pour le lundi (le moment de la rédaction du premier jet). J'en acceptais 12 (1 par binôme) et je les écrivais au tableau. Afin de les exercer à chercher dans le dictionnaire, je leur demandais ponctuellement de trouver l'orthographe d'un mot ou deux de la liste. Ils devaient ensuite recopier la liste de mots dans leur cahier de leçon car cette liste devait être apprise pour le lundi (voir annexe 5). En effet, depuis le début de l'année, j'avais instauré une dictée de mots préparée tous les lundis matin. Seulement cette dictée était dénuée de sens pour les élèves car ils ne comprenaient pas à quoi ces mots pouvaient leur servir et par conséquent ils ne parvenaient pas à les apprendre correctement. J'ai donc relié cette dictée avec le projet sur le conte et je leur demandais donc d'inventer la dictée, car c'est eux-mêmes qui choisissaient les mots qu'ils voulaient apprendre et par la même occasion ils comprenaient pourquoi ils les apprenaient car ils avaient une utilité directe pour le projet d'écriture. J'ai constaté une véritable amélioration lors des dictées préparées mais aussi lors de l'écriture du texte de la semaine. Les élèves réinvestissaient le vocabulaire appris afin d'enrichir leurs textes. Par ailleurs, ceux qui avaient des difficultés à commencer à écrire s'aidaient de la liste de mots et se lançaient plus facilement.

J'aurais sans doute dû leur demander de tous chercher dans le dictionnaire le mot qu'ils avaient choisi. Cela aurait permis d'explicitier d'avantage le sens du mot mais aussi d'exercer TOUS les élèves à la recherche dans le dictionnaire. Par ailleurs ils auraient trouvé l'orthographe seuls. Par ailleurs, j'ai constaté que les élèves apprenaient plus facilement les mots qu'ils devaient retenir et qu'ils les réutilisaient quasiment systématiquement au moment où ils devaient écrire leur texte.

2.3 Organisation matérielle et humaine

La mise en place de ce projet devait aussi être pensée sur le plan matériel et humain. En effet, pour que je puisse faire écrire tous les élèves, je devais me rendre disponible pour tous mes

élèves. J'ai donc profité du fait que j'avais ma classe en demi groupe le lundi après-midi grâce au cours d'éducation physique et sportive pour travailler la production d'écrit à ce moment-là.

Mes groupes étaient constitués de façon homogène pour que les élèves les plus en difficulté soient pris plutôt en début d'après-midi. Cependant, avec de la distance, cette manière de former les groupes m'est apparue comme étant peu pertinente puisque tout les élèves qui avaient le plus besoin de moi étaient dans le même groupe. Il aurait fallu que je fasse des groupes hétérogènes de manière à ce que je puisse me concentrer davantage sur les élèves fragiles ou en difficulté. Cependant, cela m'a tout de même permis d'être plus exigeante avec mes élèves autonomes. Exemple : Je pouvais être plus attentive à l'étude de la langue.

La copie du texte à l'ordinateur tous les jeudis en classe entière n'a été envisageable que parce que mon école bénéficiait d'une salle informatique d'une vingtaine de postes. Si je n'avais pas eu toute cette ressource numérique, j'aurais sans doute modifié mon projet ou fait passer les élèves en petit groupe sur l'ordinateur de fond de classe lors des séances d'APC. En cela, le projet n'aurait pas pu être réalisé dans un temps aussi restreint. De même, lors de mes séances de TICE en salle informatique, j'ai eu l'aide d'une personne en service civique dans mon école. Ainsi, il a été plus aisé pour moi de répondre aux demandes de mes élèves encore très peu autonomes face à un logiciel de traitement de texte.

Nous nous organisons toujours de la même manière. L... la personne en service civique aidait les élèves sur les ordinateurs, afin de les aiguiller ou de les renvoyer vers leur pas à pas (voir annexe 2) pour qu'ils puissent être de plus en plus autonomes. Pendant ce temps-là, j'avais la possibilité de me consacrer entièrement aux élèves en difficulté qui n'avaient pas encore fini leur texte ou ceux qui n'avaient écrit que quelques mots. Ainsi, avec une aide individualisée ils avaient la possibilité d'achever leur texte et de le recopier à l'ordinateur. Les élèves, qui avaient terminé avant les autres pouvaient coller leur vignette sur une page de papier colorée et la colorier. Une fois cette activité achevée, ils avaient la possibilité d'aller aider les autres. Ainsi, la présence de L et d'une table centrale de travail permettaient à chacun d'avancer à son rythme et d'être au travail pendant toute la durée de la séance, malgré les différentes vitesses d'exécution.

Lorsqu'une page était achevée (vignette et texte collés) je les conservais dans mon bureau. Je voulais qu'une fois toutes les pages terminées ils puissent relier leur livre. Cependant, il aurait sans doute fallu construire l'objet livre au début du projet pour que les élèves puissent visualiser l'objet fini. En effet, il aurait fallu relier les pages, coller les vignettes dans l'ordre au début, et

ensuite coller les textes au fur et à mesure des pages. Cela aurait permis de conserver la motivation des élèves en donnant du sens à ce qu'ils font ; puisqu'ils auraient vu le livre se construire petit à petit. Entre la page 4 et la page 5, j'ai constaté une baisse de motivation de la part de mes élèves sans doute due à cette perte de vue du projet initial : fabriquer un livre. J'ai donc rectifié mon erreur en leur faisant relier leur livre à ce moment-là. J'ai tout de suite constaté un regain de motivation pour la suite du projet. Par ailleurs, la gestion du matériel était beaucoup plus simple étant donné qu'ils n'avaient simplement qu'à coller leur texte sur la bonne page. Par ailleurs, la baisse de motivation aurait sans doute été évitée si j'avais fait cela dès le début.

Le support : avoir un cahier de littérature dédié, car le cahier de chercheur leur servait pour toutes les matières, il n'y avait donc pas forcément de continuité, ils ne pouvaient pas se relire ni voir leur progression. Une partie production d'écrit et une partie lecture compréhension. (A approfondir)

3. La différenciation

La production d'écrit est par essence un outil de différenciation. En effet, chaque élève a la possibilité d'écrire autant qu'il veut et qu'il peut. En cela, la différenciation se fait d'elle-même. Les élèves performants peuvent laisser aller leur expression autant qu'ils le désirent et ainsi ne sont pas frustrés par la « facilité de la tâche » comme peuvent l'être certains élèves face à des exercices de systématisation par exemple. De même, les élèves en difficultés ne sont pas non plus découragés par l'ampleur de la tâche car ils peuvent écrire la quantité qu'ils veulent (en fonction de leur capacité). La différenciation se fait donc d'elle-même puisqu'aucune contrainte de quantité n'est imposée.

Ainsi dès qu'il produit, chaque élève est en situation de réussite face à l'exercice demandé d'une part car il répond à la consigne mais aussi parce qu'il a pu donner le meilleur de lui-même chacun en fonction de ses capacités propres. A la fin du projet, tous les élèves ont écrit un livre. Peu importe le nombre de mots qu'ils ont écrit, ils ont tous le même produit fini. La différenciation peut donc être définie à partir de cet exemple.

La différenciation pédagogique, est le fait d'avoir le même objectif pour tous les élèves et une exigence propre pour chacun. La différenciation n'est donc pas seulement une aide pour les élèves en difficulté mais aussi un moyen de faire progresser tous les élèves ; même ceux qui ont déjà un niveau très correct.

La classe de CE1 dans laquelle j'enseigne est une classe très hétérogène. Les écarts de lecture et d'écriture visibles au CP se sont creusés en CE1. En effet, j'ai des élèves capables de réfléchir sur la langue et d'avoir une conscience orthographique et d'autres qui ne parviennent pas à comprendre la phrase qu'ils lisent ou encore qui ne déchiffrent pas tous les sons. Pour ce projet de production d'écrit, il était donc indispensable que j'adapte les modalités pour que chaque élève puisse produire un texte.

3.1 Hypothèses en amont

Avant de proposer ce projet à mes élèves, j'ai anticipé la différenciation pour deux d'entre eux. Un élève (L ...) était capable d'encoder et de décoder de manière systématique les sons mais avait des difficultés importantes de compréhension. Il s'agit d'un élève qui a un profil spécifique, il parlait très peu en CP. La procédure de reconnaissance par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) est en train de se mettre en place. Un autre élève (R...) avait à l'inverse des difficultés à reconnaître les sons et à les encoder mais comprenait parfaitement ce qu'il lisait. J'avais donc dans l'idée de les faire travailler ensemble. R... pouvait dans un premier temps dicter le texte à L... qui l'écrirait et ensuite ils recopieraient chacun le même texte à l'ordinateur.

J'avais dans l'idée d'inverser les rôles progressivement pour arriver à une écriture autonome à la fin du projet. Malheureusement je n'ai pas su mettre en place cette idée, les deux élèves en question n'étaient pas assez à l'aise pour travailler de manière autonome. J'ai guidé la première séance mais le résultat était peu satisfaisant et les élèves ne comprenaient pas ce qu'ils devaient faire. J'ai donc abandonné et j'ai préféré travailler individuellement avec chacun afin de mieux adapter le projet à leur besoin spécifique.

Par ailleurs, travailler avec chacun a permis à ce que les deux élèves aient un livre à eux comme les autres. J'ai tout de même retenté d'être plus claire lors de la deuxième séance mais je n'ai pas forcément obtenu le résultat que j'attendais : l'élève qui était censé encoder ce que R... lui dictait n'est pas du tout entré dans la tâche malgré l'explicitation de la consigne, mes encouragements et ceux de R... . Peut-être aurai-je dû me rendre plus disponible pour persévérer dans l'écriture à deux, mais cela nécessitait une autonomie quasi-parfaite des autres élèves et une gestion de classe que je n'avais pas acquise.

3.2 La différenciation liée aux difficultés de compréhension de l'écrit

Pour cet élève, qui parle très peu français mais qui a compris comment fonctionnait la combinatoire j'ai voulu travailler sur le sens du récit. Je lui ai demandé premièrement de me dessiner ce qu'il avait compris de l'histoire et ensuite de m'expliquer son dessin. J'ai pu comprendre qu'il avait assimilé qu'il y avait deux enfants et une sorcière. Pour la première image séquentielle je lui ai demandé ce qu'il voyait et il n'est pas parvenu à me répondre. J'ai alors écrit un texte à trous qu'il devait lire et ensuite tenter de remplir les trous. Exemple : Hansel sema des petits « cailloux » sur le « chemin ». Sur les premières images j'ai écrit les mots moi-même sous sa dictée, ensuite je lui ai demandé de recopier les mots dans le texte. A partir de la 4^{ème} image (après la césure de 5 semaines ESPE + vacances) L.... est parvenu à me dicter un texte de quelques phrases en dictée à l'adulte. (Voir annexe 11). Il a pu lui-même constater ses progrès et se sentir valorisé. A partir de la 4^{ème} vignette il prenait davantage part au projet, je lui demandais de recopier à la main ce que j'avais écrit pour entrainer son graphisme (discipline où il a aussi des difficultés). Par ailleurs, depuis la première vignette cet élève s'engageait volontairement dans la transcription informatique des textes. Ce qui lui permettait d'être tout de même acteur de son projet et de ressentir à la fin la satisfaction d'avoir lui-même écrit son livre.

La différenciation que j'ai mis en place avec cet élève était une différenciation sur les modalités et non sur le contenu. Il avait les mêmes consignes que les autres. Ma principale intervention n'a pas été d'adapter son travail mais d'être auprès de lui pour qu'il produise. J'ai donc compris que la différenciation n'était pas forcément une adaptation des modalités de travail, mais elle pouvait aussi passer par la présence de l'enseignant non pas pour étayer mais pour rassurer et valoriser.

Cependant, les progrès notables de cet élève ne sont pas dus qu'à la différenciation mise en place en classe. Elle est aussi le résultat d'aides extérieures comme le CMPP ou l'intervention de la maitresse E. Cela démontre que la communication entre les différents acteurs permet une complémentarité des apprentissages et une plus grande efficacité. En effet, l'orthophoniste du centre médico-psycho-pédagogique s'attachait à travailler sur la langue française, la maitresse E sur ses difficultés en lecture et compréhension de l'écrit et mon action venait renforcer cela

en lui donnant une occasion de mettre à profit ces nouveaux apprentissages dans un projet d'écriture.

Ma principale erreur dans la différenciation avec L ... était de ne pas vouloir sortir de la tâche première du projet à savoir écrire un texte. Cela est l'écueil principal de la pédagogie de projet : perdre de vue les apprentissages au profit de la tâche à réaliser. Il aurait sans doute fallu que je fasse des séances décrochées en APC où le texte aurait été relu plusieurs fois. J'aurais pu mettre en place le protocole Péroz¹⁰ par exemple pour la compréhension du texte. Lors de mes recherches j'ai pu observer la mise en œuvre de ce protocole en moyenne et grande section. Ce protocole aussi appelé pédagogie de l'écoute permettaient aux élèves de s'exprimer librement sur l'histoire qu'ils venaient d'entendre. L'enseignant insistait sur le fait qu'ils pouvaient répéter ce que les autres avaient dit (nécessité pour certains élèves de répéter eux même les choses pour les assimiler) et qu'ils pouvaient narrer les évènements dans l'ordre qu'ils voulaient (afin de libérer la parole au maximum).

Dans une deuxième séance l'enseignant s'attachait à poser des questions sur les personnages : qui étaient-ils et quelles étaient leurs actions. Une troisième et dernière séance qui s'attachait à l'interprétation et la décentration des élèves : « Et toi ? Qu'aurais-tu fait si tu étais à la place de tel personnage ? ». La mise en place d'un tel protocole aurait pu aider L ... à mieux comprendre le texte et ainsi entrer plus facilement dans l'écrit. Seulement, il aurait fallu adapter le protocole puisque L ... ne se serait pas exprimé même en petit groupe. Il aurait impérativement fallu le faire de manière individuelle. En 4ème séance d'APC, un travail autour des images séquentielles à remettre dans l'ordre aurait été propice à l'assimilation de la chronologie de l'histoire. Par ailleurs, il aurait pris connaissance des images avant les autres ce qui lui aurait donné un avantage et un moyen de le valoriser devant la classe. J'aurais peut-être pu obtenir de lui qu'il s'exprime au moins une fois lors de l'analyse collective.

Pour le projet d'écriture de la 4^{ème} période (le concours d'écriture « Et après ») j'avais anticipé que L ... qu'il puisse écrire de manière autonome au minimum une ou deux phrases phonologiquement correctes et correctement segmentées. Pour cela je voulais mettre en place des séances d'APC dédiées à la compréhension du texte : passage primordial pour qu'il puisse être en mesure d'écrire la suite de l'histoire. Pour son entrée dans l'écriture, je voulais peut-être lui demander de me dire librement ce qu'il voulait écrire, par la suite je lui aurais redicté ses phrases pour qu'il puisse écrire dans les conditions qu'il connaît déjà : la dictée. Par la suite, je

¹⁰ Nicolas MURZEAU, PEMF – Ecole des Brizeaux – Janvier 2017

voulais le laisser seul pour écrire une phrase pour ensuite reprendre chaque mot avec lui pour travailler sur la syntaxe et la correspondance grapho-phonémique. J'avais dans l'idée de travailler phrase par phrase. Le but aurait été de le rendre de plus en plus autonome.

Au sortir de cette période, L... a compris le texte et la consigne qu'on lui demandait, malheureusement, il n'est pas parvenu à écrire des phrases. L'écrit d'invention est encore quelque chose de trop complexe et ses compétences langagières sont encore trop faibles pour qu'ils parviennent à se lancer de manière autonome. Il a néanmoins produit 3 phrases syntaxiquement correcte en dictée à l'adulte. Seulement, manqué de temps pour lui redicter les phrases.

3.3 La différenciation liée à la combinatoire et à l'encodage

3.3.1 Dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte « est une technique pédagogique permettant la production d'écrits dès la maternelle. Il s'agit pour l'élève de dicter un texte que l'adulte écrit. Mais l'adulte n'est pas qu'un secrétaire ; il étaye la production orale, commente l'inscription sur le papier, relit ce qui a été écrit ... » selon le laboratoire de psychologie génétique et différentielle de l'Université de Bordeaux 2. Selon Anne -Marie Chartier dans *Lire Ecrire*, « elle se rarifie au fur et à mesure que l'on pense l'enfant capable d'écrire seul ». Le dispositif permet à l'élève d'être déchargé du graphisme mais l'enseignant doit toujours veiller à ce qu'il puisse voir « l'acte graphique » et s'en imprégner. Par ailleurs, l'enseignant ne doit pas écrire de manière naïve le propos de l'élève ; la dictée à l'adulte est l'occasion pour l'enseignant de s'arrêter et pointer du doigt les incohérences syntaxiques ou sémantiques. Cela donne lieu à une négociation qui va permettre à l'élève de prendre conscience du décalage entre le langage oral et le langage écrit. Ce dernier étant régi par des normes syntaxiques spécifiques (par exemple, la double négation souvent élidée dans le langage oral ou encore l'inversion sujet-verbe dans les phrases interrogatives.). Par ailleurs, cela va permettre aux élèves de faire attention à la ponctuation et à la mise en page, d'autres spécificité de la langue écrite.

La dictée à l'adulte apparaît comme un bon moyen de différencier pour les élèves qui ont des difficultés à se lancer dans l'écrit. L'adulte étaye à l'image d'une bouée pour reprendre la comparaison d'Anne-Marie Chartier. En effet, la bouée va se dégonfler lentement de manière

à ce que l'élève deviennent petit à petit entièrement propriétaire de son texte et faire en sorte qu'il puisse se corriger lui-même. Cependant, pour arriver à cette auto-correction, l'élève doit avoir pris l'habitude d'être corrigé par l'adulte de manière régulière, explique Bucheton dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Un langage oral qui imite le langage écrit ne peut apparaître que si l'enseignant se montre exigeant avec les formulations de ses élèves et les reprend quand il faut. La dictée à l'adulte développe alors chez l'élève la faculté à changer de registre d'énonciation en fonction des différentes activités de langage oral.

Anne – Marie Chartier explique que la dictée à l'adulte va permettre à l'élève d'écrire à son vrai niveau de compétence sur le point de vue de la syntaxe et du fond de son texte.

La principale difficulté des élèves dans ce dispositif est d'apprendre à baser son débit de parole au rythme plus lent de la plume. Cela les force à prendre conscience de la difficulté de retenir ses pensées pour les formaliser au mieux et ne pas les oublier. Cependant, l'enseignant devra veiller à expliciter régulièrement les stratégies d'aller-retour dans la phrase. Ainsi, par cette différence de vitesse, ils font le même travail cognitif que quelqu'un qui écrit. Lorsqu'ils commenceront à écrire ils auront déjà été habitués à retenir leurs idées d'une part et s'interroger sur la formalisation du texte d'une autre part. Une tâche complexe qui fait encore défaut à beaucoup d'élèves déjà scripteurs. (Lorsqu'il y a un décalage entre la pensée et la transcription il est utile de repasser à la dictée à l'adulte pour les entraîner à cette double compétence.).

Pour que la dictée à l'adulte puisse fonctionner dans des conditions optimales l'enseignant doit organiser des temps où il ne s'occupe que d'un élève. Celui-ci se positionne à côté de l'enseignant de manière à voir comment il encode et comment il forme ses lettres. Il est tout à fait possible de faire de la dictée à l'adulte en petit groupe où les autres élèves sont observateurs de la démarche pour s'en imprégner et acquérir des automatismes. L'enseignant se doit d'être rigoureux et exigeant puisque c'est avec ce genre de dispositif qu'il construit le langage de l'élève (aspect primordial de l'école maternelle mais aussi du cycle des apprentissages fondamentaux). La dictée à l'adulte se termine par une lecture du texte brouillon puis une réécriture si le temps le permet afin de rendre le texte « publiable » c'est-à-dire normé au langage écrit.

Dans ma classe, j'ai utilisé le dispositif de la dictée à l'adulte pour un élève qui n'a pas de difficulté de langage oral, elle lui a permis d'être en confiance et de se sentir capable de produire. De surcroît, sa syntaxe et le contenu de son texte étaient de meilleure qualité que la plupart des élèves, en cela il s'est senti valorisé et cela l'a aidé à envisager son entrée dans

l'écrit. Par ailleurs, R... avait des difficultés de lecture ; la relecture du texte dictée lui a permis d'avoir un temps de lecture en relation duelle avec moi. Modalité qui est mise en place malheureusement trop rarement.

A la suite de cette dictée à l'adulte lue et retravaillée, R... recopiait le texte au propre de manière à entrainer sa graphie sans se soucier de l'encodage. R... a donc travaillé toutes les compétences de la production écrite à savoir : l'acte graphique par la copie, la mise en œuvre du système orthographique et la production de texte par la dictée à l'adulte.

Ainsi, ce dispositif nous donne à voir une autre manière de différencier : décomposer les tâches à compétences multiples en une succession de tâches. (Une compétence= Une tâche).

3.3.2 Vers une autonomie des élèves en difficulté

L'entrée dans la production d'écrit peut s'anticiper à partir d'activités ritualisées comme la dictée. Nous faisons 3 dictées par semaine depuis le début de l'année. R... est donc familiarisé avec cette modalité. Cependant, au début de l'année il était en décalage avec les autres et c'était une activité qui le mettait en échec. Il se résignait car cela lui demandait beaucoup trop d'énergie : associer les deux compétences (graphie et encodage). J'ai donc pris le parti de le laisser travailler en autonomie à partir d'un enregistrement.

Habituellement, lorsqu'on pense à la différenciation, on pense au fait que l'enseignant passe plus de temps avec l'élève en difficulté. Ici j'ai voulu faire l'inverse afin de le laisser aller à son propre rythme, repasser l'enregistrement autant de fois qu'il voulait. Par ailleurs, laisser un élève en autonomie montre au reste de la classe que cet élève est capable de travailler seul. Ainsi, un élève qui est généralement vu comme un élève qui a besoin d'aide apparaît alors comme un élève autonome. De surcroît, grâce à cette méthode, R... se concentre plus facilement car il travaille de manière individuelle ainsi il améliore sa vitesse d'exécution. Un élève qui jusqu'à présent était en décalage est devenu un élève qui avait fini avant les autres. Par ailleurs sa graphie et de son encodage se sont améliorés.

Tous ces aménagements mis en place pour qu'il prenne confiance en lui en plus son suivi orthophonique (graphie et lecture) et pédopsychiatrique ont participé à sa réussite. En effet, lors de la période 2 R... ne produisait pas seul. Il me dictait son texte et ensuite le recopiait. A la période 3 il était capable d'écrire de manière complètement autonome avec une syntaxe correcte

(apparition d'une conscience orthographique et d'une concordance des temps : passé simple tâtonné). Il ne bénéficiait plus de différenciation.

3.4 Différenciation liée au graphisme

Pour les élèves qui ont des difficultés, j'avais comme idée d'utiliser la dictée à l'adulte. Lors de la première séance de rédaction, j'ai pris le parti de ne pas faire de différenciation afin d'évaluer leurs besoins. Il s'est avéré qu'ils s'impliquaient dans l'écriture, j'ai donc décidé de les laisser écrire et de ne pas travailler en dictée à l'adulte. J'ai donc différencié sur le support en plusieurs étapes :

- Ecriture sur des cahiers Seyès agrandi avec les couloirs repassés au feutre.
- Ecriture sans couloirs mais toujours sur du Seyès agrandi.
- Passage sur un cahier Seyès ordinaire avec les couloirs
- Cahier Seyès ordinaire avec simplement la ligne repassée.

La progression des élèves se mesurait par leur envie de s'appliquer ou non. Généralement, faire attention à leur graphie en même temps que l'élaboration de leur texte leur demandait trop d'effort. Alors j'ai abandonné la différenciation sur le premier jet afin de les libérer au maximum de la contrainte graphique afin qu'ils puissent produire. Seulement, lors de la séance de relecture je leur demandais de recopier leur texte proprement et c'est à ce moment là que je remettais en place la différenciation progressive ci-dessus. Cela leur permettait de toujours travailler la graphie mais en dissociant les deux compétences. Le dispositif de la dictée à l'adulte (pris seul) n'aurait donc pas permis aux élèves de travailler cette compétence pourtant essentielle en production d'écrit.

3.5 Différenciation liée au contenu

Selon Sylvie Plane, les trois compétences mises en œuvre lors des activités de production d'écrit sont le graphisme, l'étude de la langue et le contenu littéraire du texte. Dans ma classe, j'ai proposé de la différenciation sur les deux premières compétences mais pas sur la dernière. En effet, sur le projet du conte Hansel et Gretel, la compétence liée au contenu n'était pas mise en œuvre donc cette différenciation n'était pas nécessaire. Cependant, sur la production d'écrit liée

au concours d'écriture « Et après », les élèves devaient inventer la fin d'une nouvelle. Il s'agissait alors d'un écrit d'invention.

A ce moment-là, j'ai constaté une différence de production surtout chez mes élèves performants. Une élève S... de nature très scolaire, avait produit un récit extrêmement riche et construit sur le projet d'Hansel et Gretel a eu beaucoup plus de mal à entrer dans l'invention du texte pour le concours « Et après ? ». Cela s'explique sans doute par la différence entre les compétences de reformulation et d'invention.

Pour travailler sur l'écrit d'invention, nous avons fait un « brain storming » des idées des élèves pour que les élèves qui avaient du mal à créer puisse s'en inspirer. S... s'est complètement emparée des idées des autres sans apporter aucune modification personnelle.

J'ai pris l'exemple de cette élève puisqu'il était intéressant d'observer l'écart significatif entre les deux exercices, mais la difficulté liée au contenu concernait bon nombre de mes élèves. Il aurait fallu, pour développer leur créativité, que je fasse un travail d'invention d'histoire à l'oral à l'aide de cubes à histoire. Les élèves lancent les cubes et doivent inventer une histoire en fonction du pictogramme sur lequel ils tombent. Ce travail aurait aussi permis de travailler la cohérence, puisqu'ils doivent continuer l'histoire de leurs camarades. Ainsi, cet entraînement préalable aurait été pertinent puisqu'il est une reproduction orale de la production d'écrit qui leur était demandé.

Il aurait été également intéressant de leur demander de formuler quelques idées à l'écrit de manière individuelle avant même de leur demander leurs idées de manière collective. Ainsi, cela aurait obligé les élèves qui se reposaient sur les idées des autres à en trouver aussi. Ainsi tous les élèves auraient été mobilisés dans la réflexion.

A l'inverse, certains élèves qui avaient du mal à reformuler le conte Hansel et Gretel se sont retrouvés en grande réussite dans l'écrit d'invention et ont pu s'épanouir dans l'écriture, ce qui donnait souvent des récits de grande qualité.

Pour conclure, cela m'a fait comprendre qu'il était primordial de proposer aux élèves, différents types de productions d'écrit pour que chacun puisse produire en fonction de sa personnalité. Le type de production demandé est donc aussi un moyen de différencier et de faire écrire tous les élèves.

3.7 L'atelier dirigé d'écriture un dispositif de différenciation

La théorisation du dispositif de l'atelier dirigé d'écriture a été menée par Dominique Bucheton et Yves Soulé dans *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Réunissant un petit groupe d'élèves dont le niveau hétérogène et l'enseignant, l'atelier dirigé d'écriture permet à chacun de recevoir l'aide spécifique dont il a besoin pour entrer dans l'apprentissage complexe qu'est la production d'écrit. Ce dispositif permet aux élèves d'expérimenter tout en étant guidé par l'enseignant. Ainsi ils développent rapidement une réflexion sur la langue. En effet, la différence avec l'écriture en autonomie et l'atelier dirigé est l'exigence de l'enseignant face à la maîtrise de la langue et les réflexes qui y sont rattachés. En effet, un élève inexpérimenté en production d'écrit n'est pas encore capable de se décentrer pour réfléchir sur la langue de manière autonome. Ainsi l'enseignant explicite les stratégies à mettre en place pour rendre les élèves capables de « produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche » (programmes 2018).

L'atelier dirigé dure environ 45 min dans la théorie. En pratique, on veillera à ne pas laisser une classe de cycle 2 en autonomie pendant tout ce temps dès la première fois. L'autonomie est un apprentissage qui nécessite une progression réfléchie. Dans les premiers temps, l'atelier peut durer environ 20 minutes à conditions que les autres élèves aient une activité adaptée en termes de durée et de difficulté. (Les activités d'autonomies doivent impérativement être de exercices d'entraînement sur des notions déjà travaillées à plusieurs reprises. Le format des exercices doit être connu des élèves, surtout au début de l'apprentissage de l'autonomie. Il est primordial d'instaurer des règles claires afin que les élèves qui travaillent seuls ne sollicite pas l'enseignant lorsqu'il est en atelier dirigé.)

L'organisation du dispositif s'articule autour d'un contrat didactique clair : les élèves doivent produire un mot, une phrase, un petit texte. Ils peuvent s'entraider et se servir de toutes les outils dont ils ont besoin. L'enseignant veillera à faire référence à ces outils de manière régulière afin de rendre les élèves autonomes dans leur recherche d'information. Il a aussi une posture d'étayage (en dernier recours), d'encouragement et de valorisation.

L'atelier se découpe en plusieurs temps :

La passation de la consigne qui nécessite d'être claire et explicite afin de faciliter l'entrée de l'élève dans la tâche. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de rappeler aux élèves les différentes ressources auxquelles ils peuvent faire référence.

La planification qui se fait à l'oral au sein du petit groupe hétérogène. Cette phase permet de faire « brainstorming » afin que les élèves qui n'aurait pas d'idées puissent s'inspirer des autres. Par ailleurs, cette planification permet de valider de manière collective la proposition par rapport à des critères élaborés en amont. Ce partage collectif permet aux élèves de se familiariser avec le principe de la relecture en opérant une décentration critique.

L'écriture étayée est la phase effective de production où les élèves écrivent chacun leur texte. L'avantage du petit groupe hétérogène est que chaque problème rencontré par un élève est exposé au groupe. L'hétérogénéité va favoriser la collaboration entre pairs et ainsi décharger partiellement l'enseignant de son rôle de référent. L'enseignant a principalement un rôle d'observateur. Il va analyser les erreurs de ses élèves et va ajuster son aide en fonction des différents blocages. En cela, il différencie puisqu'il apporte un étayage individualisé à chacun. Son rôle sera d'orienter les élèves vers des ressources disponibles en évitant le plus souvent de donner la réponse directement aux élèves. Sa posture extérieure et le caractère restreint du groupe, va lui permettre d'évaluer ses élèves pendant la phase de production et non après coup comme ce qui se fait majoritairement dans les classes.

La mise en commun est un moment où les élèves lisent leurs productions au groupe et verbalisent leurs difficultés et leurs réussites. C'est le moment où l'enseignant et les élèves se félicitent et s'encouragent. La valorisation prend une part très importante dans l'entrée de l'élève dans l'écrit. Son sentiment de sécurité ne doit pas être ébranlé pour qu'il puisse produire. L'enseignant doit alors être vigilant dans sa gestion de l'erreur. Il doit avant tout donner des conseils à l'élève et ne pas considérer l'erreur comme une faute irrémédiable qui conforterait l'élève dans un sentiment d'échec.

L'atelier dirigé d'écriture apparaît comme un bon moyen de gérer l'hétérogénéité et de s'en servir pour différencier. Je tenterai de le mettre en place dans ma classe à la période 5 lors du prochain projet d'écriture.

4. La révision des textes

4.1 Modalités de correction

4.1.1 Le travail de l'enseignant.

En période 2, je recevais les élèves de manière individuelle et je corrigeais leurs erreurs sous leurs yeux afin qu'ils puissent les constater. Cette correction était accompagnée de commentaires oraux. Je corrigeais leurs erreurs directement sur leur texte.

En troisième période, lors de la phase d'écriture du premier jet, mon action était la même bien que les élèves les plus avancés avaient avec eux une grille de relecture (voir annexe 6). Cependant au moment de corriger, je ne corrigeais plus directement sur leur cahier car je m'étais rendue compte que c'était à la fois fastidieux et illisible et que je laissais quelques fautes au passage. Je retapais donc tous les textes des élèves en pointillés cursive sans fautes qu'ils collaient sur la page d'à côté. (Voir annexe 7). Lorsqu'ils avaient un moment de libre, ils repassaient le texte en pointillé. Cela leur permettait d'exercer leur graphie en cursive mais aussi de mémoriser l'orthographe correcte des mots. J'avais constaté que les élèves regardaient très peu la correction et qu'au moment de taper leur texte sur l'ordinateur, ils ne tenaient pas compte de la correction. Avec le texte réécrit au propre et sans faute, ils pouvaient à leur tour le taper sans faute. J'ai d'ailleurs constaté une nette amélioration grâce à ce système de correction en pointillé.

4.1.2 La correction comme outil de différenciation

La différenciation vers le haut se fait d'elle-même puisqu'aucune contrainte de taille n'est imposée. Les élèves performants ne sont donc pas freinés par les exigences au niveau de la longueur du contenu. De même pour les élèves plus en difficulté la différenciation va donc s'effectuer sur les exigences liées à l'étude de la langue.

- Pour les élèves les plus en difficulté j'avais prévu d'exiger des phrases correctes. (majuscule + point + sens)
- Pour les élèves qui se situent dans la moyenne de la classe j'avais dans l'idée d'être attentive à la formation de la phrase (majuscule + point + sens), sur les mots à savoir écrire (liste de mots à apprendre chaque semaine) et en période 4 les accords en nombre (ent/ s).
- Pour les élèves les plus avancés, j'avais pensé être exigeante sur les mêmes aspects mais en ajoutant une exigence sur la ponctuation et la littérarité du texte (comment pourrais-tu dire cela pour que ce soit plus joli ?).

Il s'est avéré que dans la pratique, je n'ai pas su prendre suffisamment de temps pour mes élèves plus avancés. Ils n'ont donc pas assez travaillé la littérarité du texte de manière régulière pour que cela constitue un réel apprentissage. Cependant, avec mes élèves en difficulté, j'ai tout de même mis l'accent sur quelques accords en période 4 (surtout dans les groupes nominaux simples : ex : les enfantss mais aussi l'accord sujet-verbe ils marchèrent).

4.1.3 Phrase correcte du point de vue de la langue française.

En deuxième période, nous nous sommes attardés sur la formation des phrases. Il était difficile pour les élèves de former des phrases syntaxiquement correctes. Pour corriger mes élèves, ils venaient me voir de manière individuelle. Cette modalité fonctionnait bien puisqu'ils étaient en demi-groupe. Je lisais donc leur texte à voix haute pour qu'ils prennent conscience de la syntaxe des phrases et je leur demandais de m'arrêter lorsque la phrase leur semblait fautive. A partir de ce moment-là ils se corrigeaient eux-mêmes et reformulaient ce qu'ils voulaient dire à l'oral. Ensuite je leur demandais de réécrire la phrase comme ils venaient de la dire. Pour les plus en difficulté, je les enregistrais et ils allaient réécrire leur phrase sous leur propre dictée. Il aurait sans doute fallu que je m'attarde de manière plus approfondie sur la formation des phrases, leur donner une réelle méthode.

A cette période, je ne m'intéressais pas forcément à la différence entre le langage parlé et le langage écrit puisque pour la majorité de mes élèves ils faisaient le transfert d'eux-mêmes. Pour les autres, j'ai préféré les lancer dans l'écriture sans trop de contrainte pour qu'ils se familiarisent avec la discipline, c'est simplement en troisième période que je faisais plus attention à la concordance des temps. Evidemment, cette concordance n'était qu'intuitive puisque qu'ils n'avaient pas encore découvert la conjugaison et encore moins celle de l'imparfait ou du passé simple. Seulement, j'ai tout de même constaté qu'à la fin de la période 3 (c'est-à-dire à la fin du projet sur Hansel et Gretel en Janvier). Tous mes élèves étaient capables de concevoir l'alternance entre imparfait et passé simple, sans pour autant l'avoir conscientisé. Il y avait des erreurs du type « les enfant se baladai tout à coup il vu une maison en sucre ». Il y avait des erreurs au niveau des accords et de la conjugaison car ces notions n'avaient pas été abordées à cette période de l'année mais la conscience de la concordance des temps était présente. Sur ce genre de phrase, je leur demandais d'aller corriger uniquement le pluriel des noms mais pour le reste, je me permettais de le faire moi-même en leur montrant

comment ces mots-là s'écrivaient car je considérais qu'ils n'avaient pas de moyen de trouver la bonne orthographe.

Malheureusement le temps nous manquait, il arrivait donc que je ne sois pas exhaustive dans ce que je leur demandais de corriger et que je finisse par le faire-moi-même en retapant leurs textes. L'important pour moi n'était pas qu'ils corrigent tout leur texte mais qu'ils apprennent à revenir sur leur travail pour l'améliorer. Par ailleurs, mon objectif était aussi la formation correcte d'une phrase. Donc s'ils étaient capables de corriger leur phrase et que je considérais que c'était acquis, je me permettais de corriger moi-même les rares phrases oubliées.

4.1.4 La correction des mots à apprendre

Après le changement de perspective entre la période 2 et la période 3 où je me suis rendue compte qu'il était primordial que je sois plus exigeante avec eux au niveau de la maîtrise de la langue (grammaire/ orthographe). J'ai commencé à annoter leurs productions sans les corriger. Cette fois-ci encore, je ne leur demandais pas tous, la même chose :

Pour la plupart de mes élèves, en période 3 je leur demandais de corriger l'orthographe des mots qu'ils avaient eu à apprendre. Il était aisé pour eux de retrouver la bonne orthographe puisqu'ils pouvaient se référer au cahier dans lequel se trouvait toutes les listes de mots étudiées depuis le début de l'année. Je leur demandais aussi de mettre les majuscules au noms propres et en début de phrase et la double négation au bon endroit.

Il aurait été pour moi plus pratique que je mette au point un code couleur ou un code de lettre pour leur signifier quel genre d'erreurs ils devaient corriger car là je les questionnais simplement à l'oral. Par exemple « Que dois-tu mettre au début de cette phrase ? ou encore je leur soulignais simplement les mots mal orthographiés. Mais ils finissaient toujours par en oublier un ou deux et ils ne savaient plus ce qu'ils avaient à corriger.

4.1.5 Correction par questionnement individuel par écrit

Pour ce qui concerne la correction du fond de leur histoire, je fonctionnais par questionnement individuel : à l'oral ou à l'écrit quand le temps manquait. Par exemple « que se passe-t-il ensuite ? / Comment s'appellent les enfants ? ... » Pour les élèves qui avaient plus de mal, il

était rassurant pour eux de me l'expliquer à l'oral, de former leurs phrases à l'oral et avoir mon approbation avant de passer à l'écrit.

J'utilisais cette méthode aussi pour les questions de langue. Pour les élèves en difficulté, j'essayais au maximum de privilégier les questionnements directement à l'oral, mais pour les élèves plus avancés cela se faisait par écrit.

4.1.6 Correction de la ponctuation

L'un des écueils majeurs de mon accompagnement à la relecture, a été d'avoir effleuré la question de la ponctuation. N'ayant pas été en charge de la séquence sur la ponctuation sur la première période de classe, je n'ai pas pris le temps de m'intéresser à cette question. En effet, il aurait sans doute fallu prévoir quelques séances sur la manière de ponctuer un texte et en tirer quelques règles, cela aurait permis de rendre les élèves autonomes sur la correction de leur ponctuation. Comme je n'avais pas mis cela en place, je corrigeais moi-même leur ponctuation qui était très arbitraire.

Pour la période 5, il serait utile de retravailler cette notion afin qu'ils soient sensibilisés à la manière de ponctuer un texte avant de les faire produire.

4.2 La relecture

« Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe et sous la conduite du professeur. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève. » préambule des programmes de 2018 « l'écriture au cycle 2 »

La relecture est une phase très importante dans la production d'écrit. En effet, du fait de l'écart de vitesse entre la pensée et la main, il existe un décalage entre ce que l'élève avait l'intention d'écrire et ce qu'il a écrit réellement. Pour les élèves inexpérimentés, il est difficile de se décentrer de sa propre pensée pour lire son texte de manière extérieure. Cela se traduit chez mes élèves par l'omission des prénoms des personnages principaux ou par des phrases

syntactiquement fausses par exemple. Lorsque je leur posais la question « comment s'appellent les personnages ? » où que représente « ils » ? Ils étaient étonnés car ils ne concevaient pas que l'on puisse ignorer le nom des personnages. Cela s'explique sans doute par l'absence de destinataire extérieur à la classe.

En période 2, la relecture uniquement se faisait uniquement par moi. En période 3, j'ai mis en place d'une grille de relecture, (voir annexe 6) une minorité des élèves s'en emparent réellement bien que je tente de renvoyer les élèves vers cette grille. Les élèves qui avaient du mal à entrer dans l'écrit, je les laissais plus libres dans leur écriture, car s'ils étaient contraints par des exigences normatives (étude de la langue) cela risquait de les « complexer » pour l'entrée dans l'écrit. Bien que les élèves aient utilisé la grille, ils ne le faisaient pas de manière autonome. Cependant l'éclairage de mes lectures m'a montré qu'il pourrait être intéressant de varier les modalités de relecture et que celle-ci se fasse entre pairs.

Le texte « écrire de la littérature à l'école primaire » éclaire cela en décrivant un dispositif d'auteur/ éditeur dans une classe de CM2 : Un élève va donc présenter son texte et est soumis aux impressions des autres qui constatent grâce à leur regard extérieurs les incohérences et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique. L'élève doit alors se justifier sur ses choix de mots et c'est ainsi qu'on leur fait comprendre ce qu'est réellement l'intention de l'auteur. De même le lecteur va voir quelque chose qui n'était pas voulu chez l'auteur. Cela va mettre en exergue l'idée selon laquelle l'écrivain doit se décentrer de sa propre lecture.

Le texte donne l'exemple d'une deuxième élève qui va se servir de ses camarades pour lui permettre de surmonter les obstacles d'écriture : elle sollicite une lecture publique. Cette lecture va lui apporter le point de vue des autres élèves qui vont la guider dans les tâches intermédiaires qu'elle doit remplir, ils lui donnent des exemples, lui réexplicitent la consigne. Elle va réviser son texte en prenant en compte le point de vue des autres et en cela sa production en sera enrichie. Cette révision est valorisée et approuvée par les autres lorsque l'élève relit son texte révisé devant ses camarades.

Il pourrait donc être pertinent d'adapter le dispositif pour des élèves de CE1 car cela permettrait une collaboration entre pairs et une meilleure différenciation.

Les élèves pourraient avoir un regard extérieur donc noter les incohérences mais aussi rester au niveau de l'élève. La difficulté principale étant celle de la décentration c'est à dire se dire que le lecteur ne connaît pas l'histoire ni les personnages, leur difficulté est de se distancier avec leurs connaissances propres. Cela s'explique sans doute par le fait que mon projet manque de

réel destinataire. De même, il s'agissait d'une écriture d'un texte connu sans grande inventivité. Les élèves connaissaient tous l'histoire et ne pouvaient pas se distancier de leur connaissance.

La relecture entre pairs aurait été plus intéressante sur un écrit d'invention car ils n'écriraient pas tous la même chose, ce qui permettrait d'identifier plus facilement les incohérences car les autres élèves seront totalement extérieurs au récit puisqu'ils ne connaîtraient pas l'histoire de leur camarade.

Pour la période 5, je ferais élaborer aux élèves une grille de relecture plus individualisé. Ce travail se fera en petit groupe de besoin. Ainsi, la grille correspondra au niveau de chacun de ces groupes et permettra à tous d'être plus autonome à leur échelle.

Conclusion

Pour conclure, ce mémoire m'a permis de me rendre compte de mes difficultés et de trouver des solutions pour y remédier. Il m'a permis de prendre conscience qu'il fallait que je réfléchisse réellement la révision des textes par les élèves et d'être plus exigeante sur le point de vue de la langue. Je retiens aussi la nécessité d'avoir un destinataire pour que les élèves puissent se décentrer plus facilement et pour répondre à l'enjeu social de la production d'écrit.

Pour prolonger mon projet sur le conte d'*Hansel et Gretel*, il aurait été intéressant de faire construire les images aux élèves. Cela aurait permis de travailler de manière pluridisciplinaire et d'évaluer leur compréhension du texte. Ils auraient alors construit leur conte entièrement. Par ailleurs, un travail sur les gravures de Gustave Doré aurait permis de faire un lien avec l'Histoire des Arts.

Cependant, je retiens l'impact très positif qu'ont eu ces différents projets sur le progrès de mes élèves et leur estime de soi. Cela m'a permis de constater l'effet bénéfique de la pédagogie de projet sur l'enrôlement des élèves, sur leur capacité à persévérer et sur l'ambiance de la classe. Grâce à ces projets, j'ai pu voir des élèves valorisés par leurs pairs et fiers de leurs progrès.

Bibliographie :

- *Lire écrire tome 2 : Produire des textes* – Anne-Marie Chartier- Broché- 2003
- Reuter Yves. *L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. Pratiques :* linguistique, littérature, didactique, n°61, 1989. « Ateliers d'écriture ». pp. 68-90.
- *Refonder l'enseignement de l'écriture* – Dominique Bucheton- Retz- 2014

Articles :

- « Structurer l'écriture du français des élèves allophones » - Florence Rémy-Thomas
Dans *Le français aujourd'hui* 2003/4 (n° 143), pages 69 à 77
- « Écrire de la littérature à l'école primaire : un exemple de dispositif » - Pierre Sève
Dans *Le français aujourd'hui* 2006/2 (n° 153), pages 43 à 51

Sites internet :

- L'écriture au cycle 2 : Eduscol
- Site du centre Alain Savary
- *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4* : « Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage » – Sylvie Plane – 2014

Annexes

1 : Fiche séquence

CE1

Écriture

Projet autour du conte Hansel et Gretel

Séance 1 : Découverte de l'œuvre

Séance 2 : Production d'écrit

Séance 3 : Utilisation du traitement de texte

Informations générales



Objectif

- Comprendre un texte lu par autrui.
- Comprendre un texte lu.
- Produire un texte à partir d'une histoire connue, à l'aide d'image.
- L'élève sait produire et modifier un texte.
- Il connaît et respecte les règles de typographie (accentuation des majuscules, signes de ponctuation, espacements, etc.).



Relation avec les programmes

■ Cycle 2 - Programme 2018

- Maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture).
- Manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.
- Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture, ...
- Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome).



Auteur

M. FASQUELLE



Licence

Créative Commons - liberté de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public sous conditions : citation de la paternité, pas d'utilisation commerciale, pas de modification.

Déroulement des séances

- **Séance 1** : Découverte de l'œuvre (45 min)
- **Séance 2** : Production d'écrit (30 min)
- **Séance 3** : séance 2 bis - Révision (15 min)
- **Séance 4** : Traitement de texte (55 min)

1**Découverte de l'oeuvre**

Objectif(s) de séance

- Comprendre un texte lu par l'adulte.
- Identifier les différentes parties d'un livre.
- Comprendre un texte lu.
- Identifier les différents éléments du schéma actanciel.

**45 minutes**
(4 phases)

Matériel

Affiche schéma actanciel
Affiche 1ère de couverture
Livre
23 photocopiés du texte + question



Remarques

Pré-requis :
Les différentes parties d'un livre (révision)
Une première découverte de l'histoire à été faite en période 1



Informations théoriques

1. Identifier les différentes parties d'un livre.(collectif) | réinvestissement | **10 min.**

La 1ère de couverture, la 4ème de couverture, le titre, les auteurs, l'illustratrice. Analyser la 1ère de couverture : conclusion attendue : souvent, ce sont les personnages principaux qui sont représentés sur la première de couverture.

Création de l'affiche mémoire sous forme de dictée à l'adulte

2. Lecture offerte.(collectif) | réinvestissement | **10 min.**

Le début de l'oeuvre afin de faire un rappel de l'histoire.

3. Lecture compréhension(individuel) | recherche | **15 min.**

Lecture de la fin de l'histoire et réponse aux questions.

Différenciation :

- Etiquettes réponses à coller en dessous de la bonne question.
- Lecture aidée par la présence de l'adulte + lecture partielle par l'adulte.

4. Identifier les différents éléments du schéma actanciel(collectif) | recherche | **10 min.**

Création d'affiche- tableau : personnages principaux/adjuvants /opposants/quête/situation finale. (décroché du schéma actanciel mais pour fixer la réussite ou non de la quête.

2**Production d'écrit**

 Objectif(s) de séance	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un texte à partir d'une image. - Restituer une histoire connue avec ses propres mots. 	 30 minutes (2 phases)
 Matériel	Vidéo-projecteur PDF des 6 vignettes chronologiques Cahier de chercheur Grille de relecture	
 Remarques	Cette séance sera reproduite 6 fois (pour les 6 vignettes épisodiques). Une progression au niveau des attentes sera mise en place.	

1. Découverte de la vignette(collectif) | découverte |  **10 min.**

Description de la vignette : que voyez-vous ?

Qu'est ce que ça raconte ?

Ecrire les mots clés au tableau dont les élèves vont avoir besoin pour produire leur texte. Afin qu'ils puissent être le plus autonome possible.

2. Production d'écrit.(individuel) | recherche |  **20 min.**

Production d'écrit avec l'image vidéo-projetée.

Période 2 : les élèves viennent faire réviser leur texte par l'enseignant

Période 3 : Mise en place d'une grille de relecture établie en collectif que les élèves doivent utiliser avant de rendre leur texte à l'enseignant.

Différenciation :

- Dictée à l'adulte du texte + recopiage.
- Texte à trou.

3**séance 2 bis - Révision**

 Objectif(s) de séance	Réviser son texte	 15 minutes (1 phase)
 Matériel	Cahier de chercheur	
 Remarques	Cette séance sera vécue par les élèves comme une activité tampon.	

1. Révision(collectif) | découverte |  **15 min.**

Les élèves reprennent leur texte en fonction des indications de l'enseignant.

Exemple : propreté, cohérence, ajout d'éléments, correction Rde fautes d'orthographe etc...

4

Traitement de texte
 Objectif(s) de séance

- **Copier un texte sur un traitement de texte**
 - **L'élève sait produire et modifier un texte.**
 - **Il connaît et respecte les règles de typographie (accentuation des majuscules, signes de ponctuation, espacements, etc.).**

 **55 minutes**
(2 phases)

 Matériel

Ordinateurs.
 23 feuilles A5 colorées.
 23 vignettes.
 23 pas à pas.
 Cahier de chercheur
 Affiche : Lorsque j'ai fini

 Remarques

Cette séance sera mise en œuvre 6 fois (pour les 6 vignettes)

 Informations théoriques

Les compétences développées vont progressivement évoluer entre la période 2 et la période 3

1. Lancement
 (collectif) | découverte |  **5 min.**

Rappel en classe :

Lorsque vous avez fini vous écrivez vos prénoms et vous prévenez Léo. Ensuite vous allez à la table, vous découpez et collez votre vignette sur une feuille colorée. Vous coloriez votre vignette. (n'oubliez pas de mettre votre prénom). Lorsque vous avez fini vous pouvez aller aider les autres.

Affiche lorsque j'ai fini.

2. Traitement de texte
 (collectif) | réinvestissement |  **50 min.**

Demi groupe établis par la PE en fonction de l'avancée des élèves.

Demi groupe 1 : autonomie sur les ordinateurs avec le pas à pas : Léo tourne pour aider les élèves et leur demande de lire le pas à pas.

Demi groupe 2 : avec la PE sur la table centrale : révision des textes.

Dès qu'un poste se libère, un élève de la table qui a fini va sur l'ordinateur et l'autre vient à la table pour découper, coller, colorier les vignettes.

Période 2 : traitement de texte, majuscule point, effacer, barre espace.

Période 3 : traitement de texte, allumer l'ordinateur, taper le code, enregistrer.

2 : Pas à pas pour rendre les élèves autonomes sur le logiciel de traitement de texte.

Utiliser un traitement de texte

Ecrire un mot :



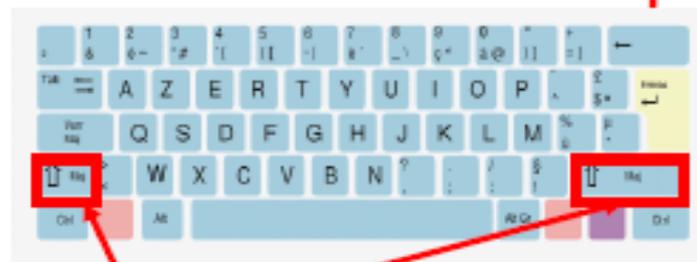
Utiliser la touche entrée pour sauter une ligne



Utiliser la touche « effacer » pour supprimer des lettres :



Utiliser la touche MAJ pour les majuscules au début des phrases :



Mettre des points à la fin des phrases :

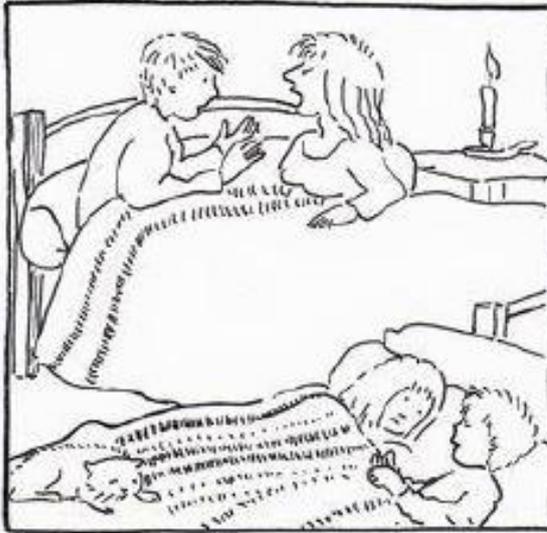


3 : Etude de la structure du texte et de la 1^{ère} de couverture (période 1)

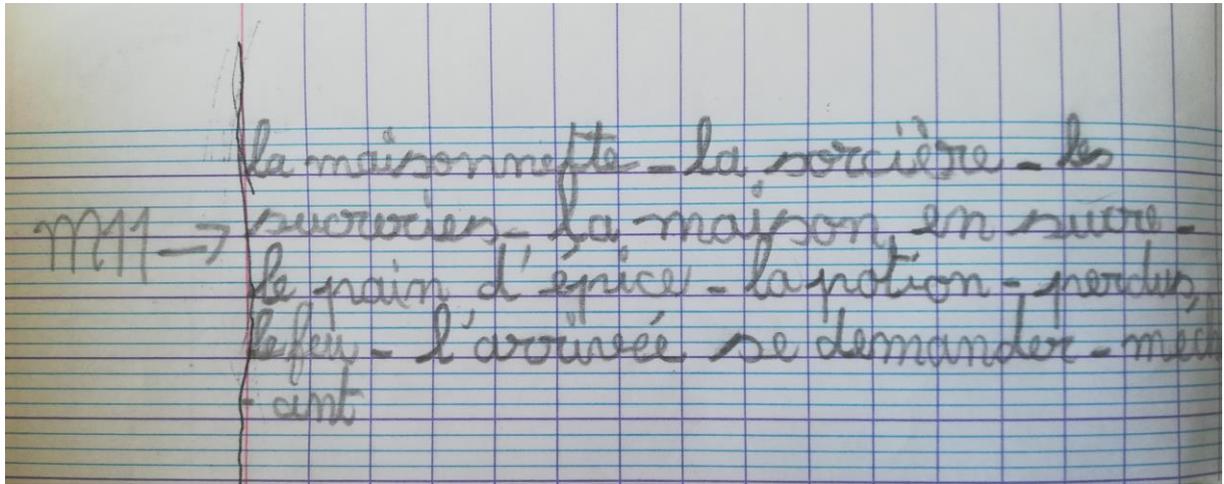


HANSEL ET GRETEL	
LES PERSONNAGES PRINCIPAUX	Hansel et Gretel
LES OPPOSANTS (les méchants)	La sorcière, la belle-mère
LES ADJUVANTS (les gentils, ceux qui aident)	Les cailleux
LA QUÊTE (la mission)	Rentrer chez eux. Tuer la sorcière.
La situation finale (la fin)	Ils sont rentrés chez eux, ils ont réussi à leur mission.

4 : Images séquentielles du conte Hansel et Gretel, qui a servi de base pour la conception du livre



5 : Exemple de liste de mots que les élèves ont jugés nécessaires de savoir écrire pour la page 4 de leur livre



6 : Grille de relecture élaborée avec les élèves

Mon guide de relecture d'une production d'écrit	
<u>Avant de montrer mon texte à la maitresse ou au maître je</u>	
<u>pense à :</u>	
Mettre une majuscule au début de ma phrase.	
Mettre un point à la fin de ma phrase.	
Mettre une majuscule aux noms propres.	
Ecrire de manière lisible.	
Bien écrire « ne ... pas/plus/jamais » <u>dans</u> mes phrases négatives.	
Utiliser mon cahier de leçon pour vérifier l'orthographe de certains mots.	
Utiliser « des » ou « les » et bien mettre la marque le pluriel au nom.	

6 : Exemple de correction à la période 2

Hamse
les hamse a semé ^{des} petites bestes
le lendemain
la mère les a vus il partit avec
une petite troupe et leur dit les
enfants venez avec nous pour faire
des fagots une fois les fagots la mère leur
a dit laissez les enfants nous nous
et alors faire des fagots / en la
pl. ^{lune} pleine nuit les enfants
fagots de pain ^{pleine} nous ^{voyaient} pas
seule miette de pain les ^{oiseaux} les ont
mange tout mangé ils ^{ont} les perdus

7 : Exemples de correction au début de la période 3 : travail sur les groupes dans la phrase en parallèle.

Les enfants ~~voit~~ voyaient
une leur il des courtois
une maison en sucre.
China

Les enfants
voyaient
une leur
ils
découvrent
une maison en sucre
China

Et il commença à grignoter la
maison en sucre. Il avait une
sacrièche qui habitait dans la
maison en sucre et elle dit que
grignote ma maison et il
repondit c'est le vent C'est
le vent et la sacrièche la
cacher dans un lit d'orillon.
et la sacrièche demorcha
is Gretel regarde si le
fours et assor chaud et elle
dit je ne voit pas comment
mis prendre et elle passa
la sacrièche.

Et ils commencent à grignoter la
maison en sucre. Il y avait une sacrièche
qui habitait dans la maison en sucre

Elle dit :

- Qui grignote ma maison ?

Et elle répondit :

- C'est le vent.

La sacrièche les cacha dans un lit

d'orillon et demanda à Gretel :

- Regarde si le four est assez chaud.

Elle dit :

- Je ne vois pas comment on peut prendre

Et elle passa la sacrièche

9 : Les différentes étapes de la production (production autonome de R)

The image illustrates the stages of autonomous production for a story. It features a computer screen at the top and a notebook below it.

Computer Screen (Final Version):

ils partirent vite mais Gretel avait pris des diamants il rentrèrent à la maison. il étaient riches et la maman était morte

fin

rafael

Notebook (Production Stages):

Left page:

- ...souvent
- ...un
- ...le sont les
- ...comme
- ...la même
- ...Gretel

Right page:

Stage 1 (Red ink):

Hansel et Gretel
 se perdirent sur
 retrouvèrent leur chemin
 soudain Gretel poussa la sorcière
 dans la feu

Stage 2 (Black ink):

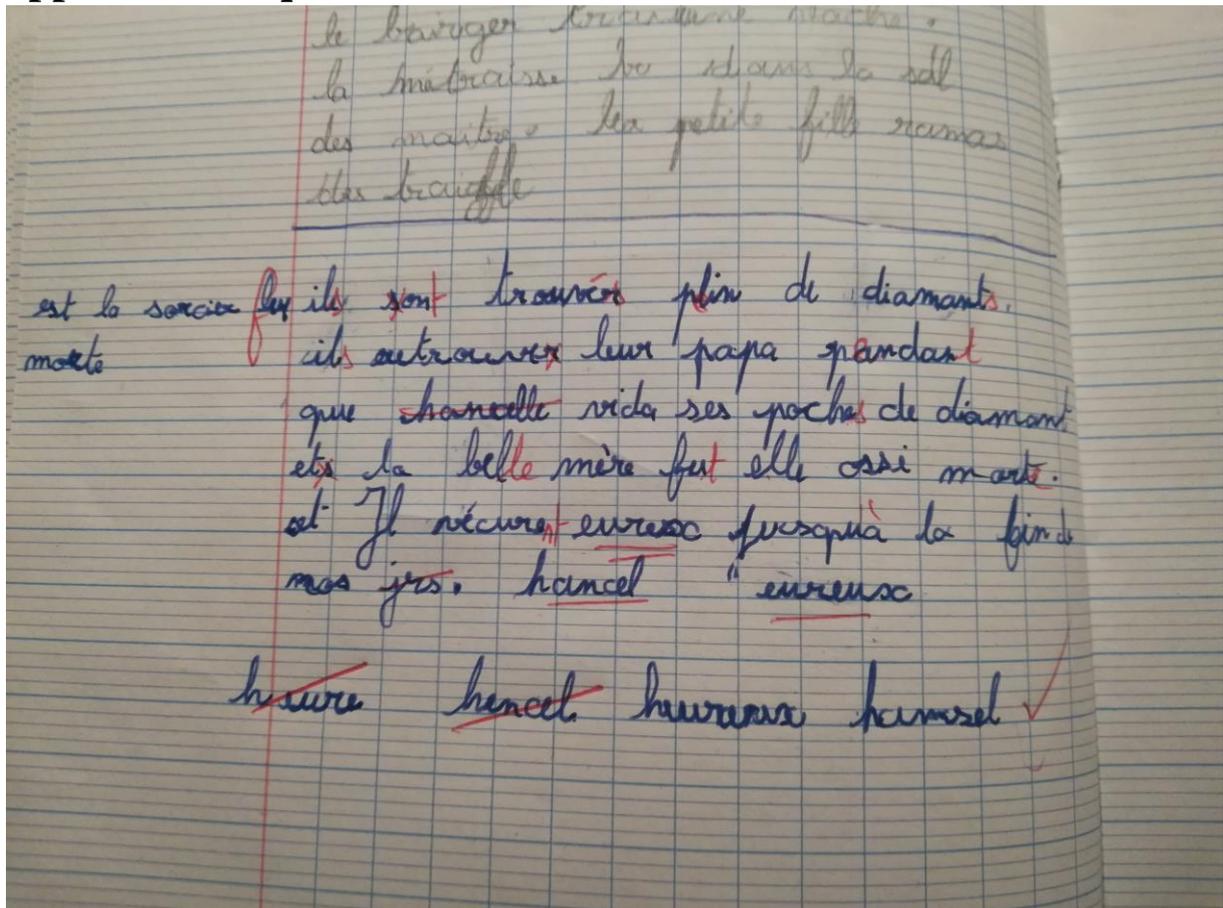
ils rentrèrent dans la maison
 s'écrièrent les enfants et les a
 les enfants il se réjouir et la sorcière
 ils partirent vite mais Gretel a
 pris des diamants et retourna
 à la maison et il est et
 très riche et la maman
 et la mort. Fin

Stage 3 (Black ink, on a separate piece of paper):

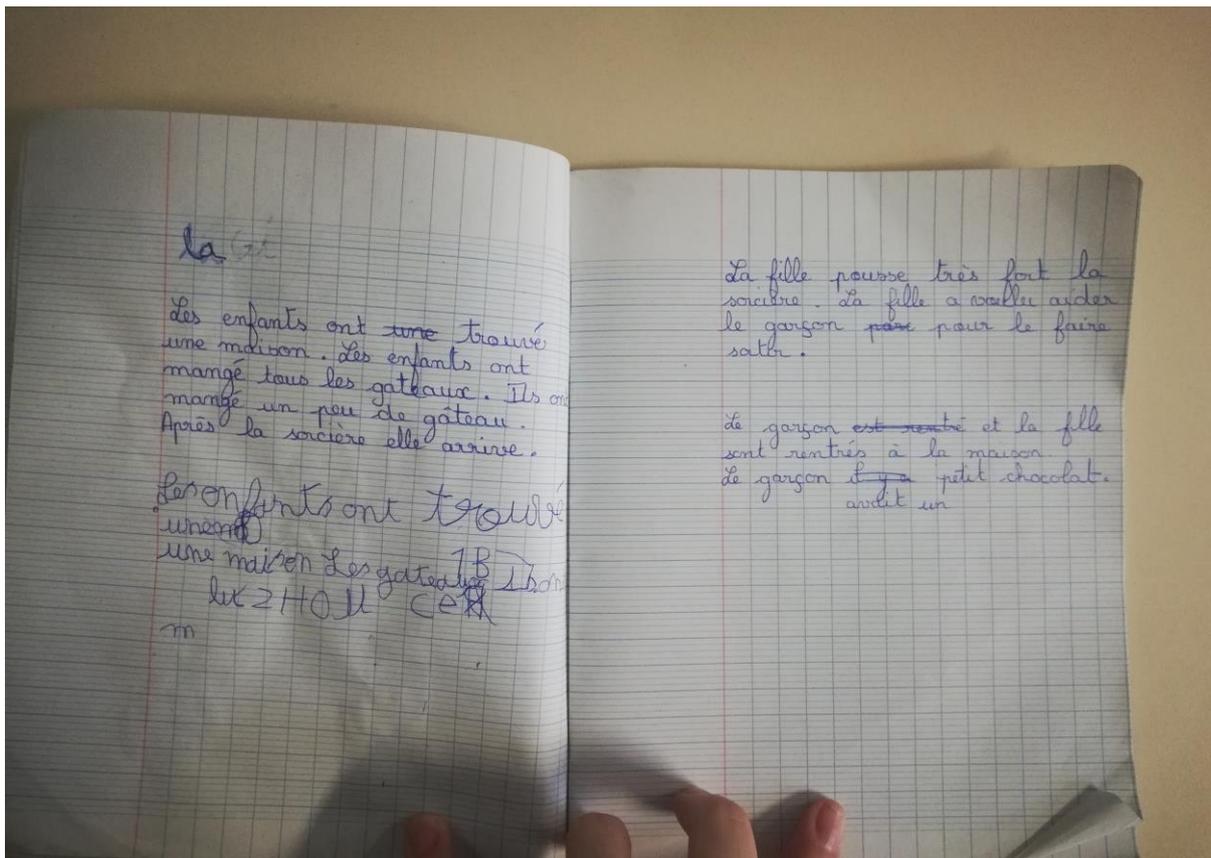
Ils partirent vite mais Gretel avait pris
 des diamants. Ils rentrèrent à la maison.
 Ils étaient riches et la maman était
 morte.

Rafael

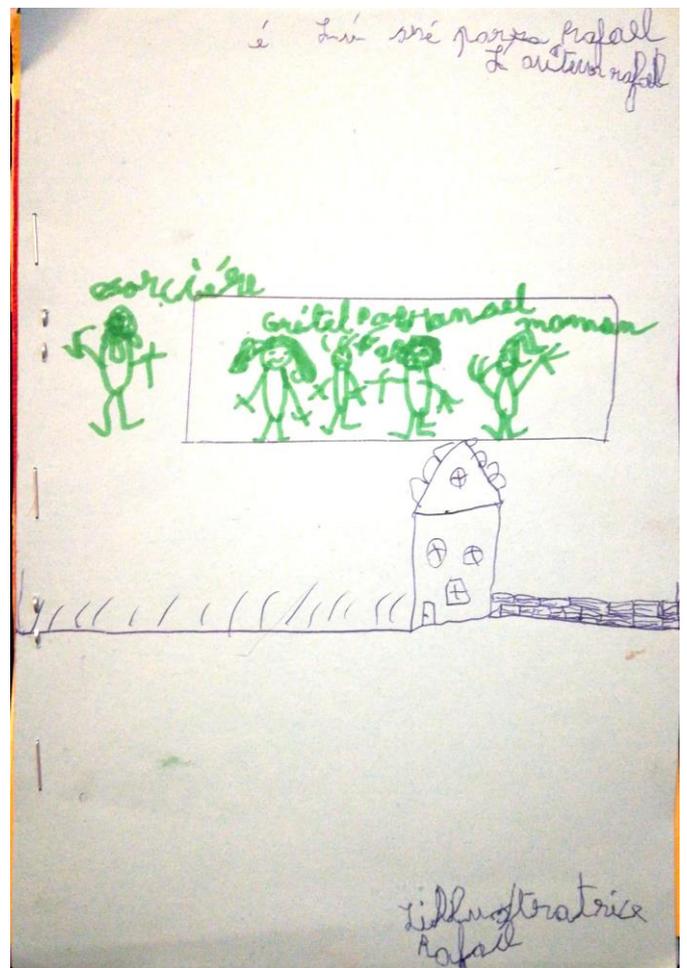
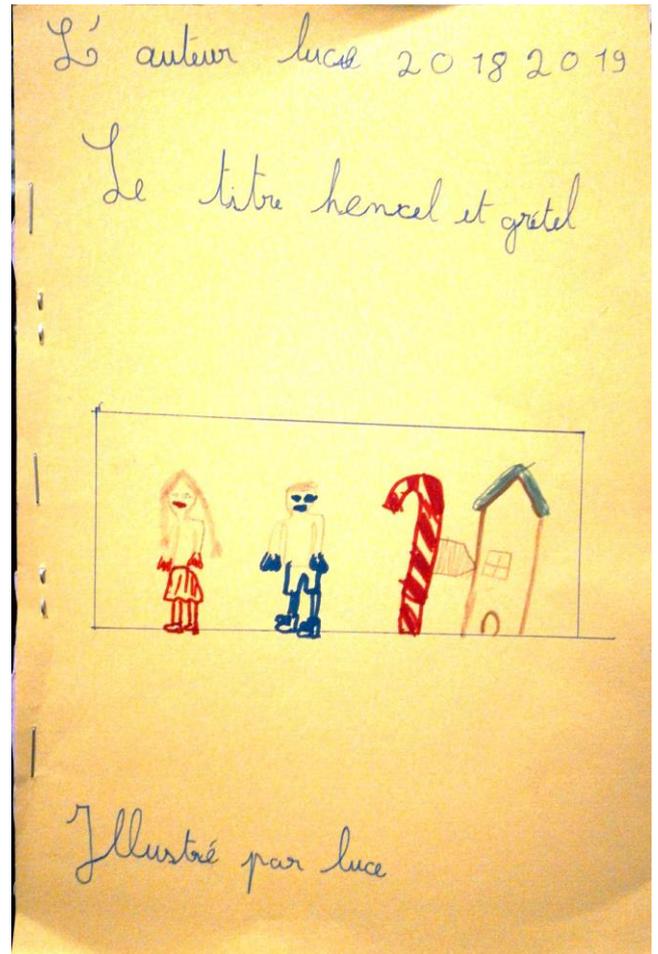
10 : Exemple de tâtonnement : travail de relecture sur les mots à apprendre uniquement.



11 : Production de L en dictée à l'adulte et copie



12 : Exemples de première de couverture



13 : Résumé élaboré en dictée à l'adulte de manière collective.

Luc
Hansel et Gréta abandonnés
par leurs parents trouvent
une maison. M. sucré