

Mémoire de master "MEEF"
Mention "Premier degré"

**L'explicitation et l'étayage des processus rédactionnels
dans les productions d'écrits littéraires courts**

Cycle 3 - CM1

Soutenu par Adrien Beaulieu

**Mots clés : Production d'écrits - Explicitation - Littérature -
Étayage - Cohérence**

Directrices de mémoire :

Chantal Tufféry-Rochdi et Muriel Jorge

Année universitaire 2020 - 2021

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont aidé à réaliser ce mémoire.

En premier lieu, je souhaite dire merci à ma famille et à ma colocataire qui m'ont soutenu et prêté une oreille attentive face à mes fréquents questionnements.

En second lieu, il me semble essentiel de remercier mes directrices de mémoire, Mme Muriel Jorge et Mme Tufféry-Rochdi, qui ont su m'aiguiller et me conseiller pour progresser dans ma réflexion. En effet, la forme particulière du mémoire de l'Inspé peut être déroutante pour des étudiants ayant suivi d'autres formations, et leurs conseils m'ont permis de comprendre l'objectif de ce travail final de Master 2, et d'y répondre.

Je remercie également ma binôme avec qui j'ai partagé cette première année riche en expériences. Nos échanges constants ont soulagé les doutes des professeurs stagiaires que nous sommes, et nous ont permis de créer un cadre propice aux apprentissages pour nos élèves.

Table des matières

<i>Remerciements</i>	2
Introduction	4
I. 1. Contexte du stage.....	4
II. 2. Problème professionnel rencontré	4
I. État actuel de la connaissance et des recherches menées dans le domaine choisi.....	6
II. 1. La production d'écrits, une tâche complexe	6
II. 2. Vers un enseignement plus explicite de l'écriture	10
II. 3. L'étayage de l'enseignant : anticipation, bienveillance et soutien	12
II. 4. La réécriture, un défi pour l'enseignant et les élèves	14
II. Problématique et hypothèse.....	15
III. Le dispositif mené en classe pour relever le problème rencontré	16
IV. 1. Contexte d'enseignement - Le choix du conte	16
IV. 2. L'organisation de la séquence d'apprentissage.....	17
IV. 2. a. Qu'est-ce qu'un conte ?	17
IV. 2. b. Préparer les élèves à l'écriture	18
IV. 2. c. La mise en texte	18
IV. 2. d. Les lectures critiques de textes.....	19
IV. 2. e. La réécriture.....	19
IV. Méthodologie	19
V. Résultats et éléments éclairant l'analyse	20
VI. 1. Une mise en lumière des caractéristiques du conte laborieuse mais concluante	20
VI. 2. Des productions généralement étoffées.....	22
VI. 3. Un respect de la structure du conte mitigé.....	24
VI. 4. La cohérence, la compétence implicite	25
VI. Analyse des données recueillies.....	26
VII. 1. Une majorité d'élèves producteurs de contes	26
VII. 2. Une progression limitée, en particulier des élèves en difficulté	27
VII. 3. Une planification imparfaite.....	28
VII. 4. La production d'écrits, un processus à décomposer	29
VII. 5. La cohérence, parent pauvre de la séquence.....	29
VII. Conclusions provisoires	30
VIII. Pistes pour la suite	31
X. Bibliographie / Sitographie.....	33
Annexes.....	35
Annexe 1 : Outil de travail en trinôme pour faire émerger les caractéristiques du conte	35
Annexe 1bis : Correction de la séance d'entraînement au repérage des caractéristiques du conte.....	36
Annexe 2 : Trame d'écriture construite à la suite de la phase de recherche des élèves	37
Annexe 3 : Exemple de support projeté aux élèves en amont et pendant la production d'écrits	38
Annexe 4 : Outil de planification de texte.....	38
Annexe 4 bis : Outil de planification de texte utilisé par les élèves.....	39
Annexe 5 : Traces des recherches en trinômes sur les caractéristiques du conte	40
Annexe 6 : Production d'Eliot (phases d'écriture puis de réécriture)	40
Annexe 7 : Production d'Akram (sur deux séances au milieu de la séquence).....	41
Annexe 8 : Production d'Ahmed.....	41
Annexe 9 : Productions d'élèves ne respectant pas le genre du conte.....	42
Annexe 10 : Productions d'élèves entre la séance 1 (écriture) et la séance 1bis (réécriture).....	43
Annexe 11 : Évaluation formative des productions des élèves (exemples).....	44
Annexe 12 : Productions d'élèves révélant des problèmes de cohérence	45
Annexe 13 : Fiches de préparation de la séquence.....	47
Résumé / Summary.....	63

Introduction

I. 1. Contexte du stage

J'enseigne cette année en CM1, dans une école faisant partie d'un réseau d'éducation prioritaire du 19^{ème} arrondissement de Paris. La classe est composée de dix-huit élèves, dont six filles et douze garçons.

Comme dans une grande majorité d'écoles, le niveau des élèves est très hétérogène. Le confinement a, selon les échanges avec mes collègues et les résultats des évaluations nationales dans d'autres niveaux (DEPP, 2021), accentué les disparités entre les élèves, formant d'une part un groupe de sept élèves à l'aise dans les apprentissages, un autre de quatre élèves dont les difficultés sont ponctuelles et un groupe de sept élèves aux difficultés scolaires et sociales nombreuses. Parmi ces derniers, deux élèves sont dyslexiques, dont l'une bénéficie deux après-midis par semaine d'un accompagnement par une AESH¹. En particulier, tant le décodage que dans l'encodage représentent des obstacles pour ces élèves, aujourd'hui insurmontables sans l'aide de l'adulte.

Néanmoins, le faible effectif de la classe permet à ma binôme et moi de prendre en compte ces difficultés pour tenter de les relever, dans la mesure de nos compétences.

II. 2. Problème professionnel rencontré

Dans les programmes, l'enseignement du français recouvre quatre sous-domaines de compétences que sont le langage oral, la lecture-compréhension, l'écriture, et l'étude de la langue, dont les croisements sont récurrents. Au cours du cycle 2, les élèves ont appris à lire et à écrire, en découvrant progressivement les normes de la langue française. Ainsi, le cycle 3, "de consolidation", vise à consolider ces apprentissages fondamentaux afin que les élèves poursuivent leur scolarité obligatoire en étant capables de comprendre et de s'exprimer clairement à l'oral, comme à l'écrit.

En écriture, domaine qui m'intéresse dans le cadre de ce mémoire, les élèves doivent pouvoir, en fin de cycle 3, "écrire à la main de manière fluide et efficace, recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre, rédiger des écrits variés, réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer [leur] texte, et prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser"². On voit ainsi qu'au sein de chaque sous-champ disciplinaire, les

¹ Accompagnants des élèves en situation de handicap

² Programme de Cycle 3, Eduscol, 2020.

compétences nécessaires sont plurielles et entrelacées. Ces dernières seront détaillées par la suite dans ma revue de littérature.

En classe, l'apprentissage de l'écriture est par conséquent réalisé par différentes activités. Les élèves s'entraînent quotidiennement à la dictée et à la copie, mobilisées dans toutes les matières enseignées. Les différentes phases de recherche des nouvelles séquences d'apprentissage passent en général par une étape de recueil de représentations initiales individuelles à l'écrit, et sont prolongées par une phase réflexive après les mises en commun dans leur carnet d'écrits réflexifs. De nombreuses autres tâches ont également été demandées dans l'année visant à formuler des hypothèses, produire des résumés, des impressions de lecture, ou encore des programmes de construction en mathématiques. En production d'écrits littéraires, j'ai choisi, comme le recommandent les programmes, de donner aux élèves l'opportunité d'écrire des textes variés, s'appuyant sur les thématiques littéraires et culturelles étudiées (p. 20 du programme de 2020) à chaque période.

Un tiers des élèves de la classe rencontre des difficultés en production d'écrits. Une partie de ces élèves, dont les difficultés portent principalement sur l'encodage, accepte ou demande volontiers un accompagnement de l'adulte, mais deux autres profils d'élèves plus problématiques sont constatés face à la réalisation de ces productions.

Une première (image 1) ne comprend pas la finalité de certaines tâches et vise seulement à "faire" pour montrer son *activation* à l'enseignant. Cette posture souligne un désir de réussir et de montrer à l'enseignant son sérieux, mais entraîne souvent une production d'élève en décalage avec les objectifs fixés, incompris. L'élève fait, mais ne comprend pas pourquoi.

L'exemple ci-contre illustre ce problème. Ici, l'élève devait écrire un dialogue entre un petit garçon et un chêne³, mais sa production ressemble à une suite d'énoncés, qui s'enchaînent sans cohérence. L'élève écrit de façon prolifique en intégrant les personnages, mais en passant à côté

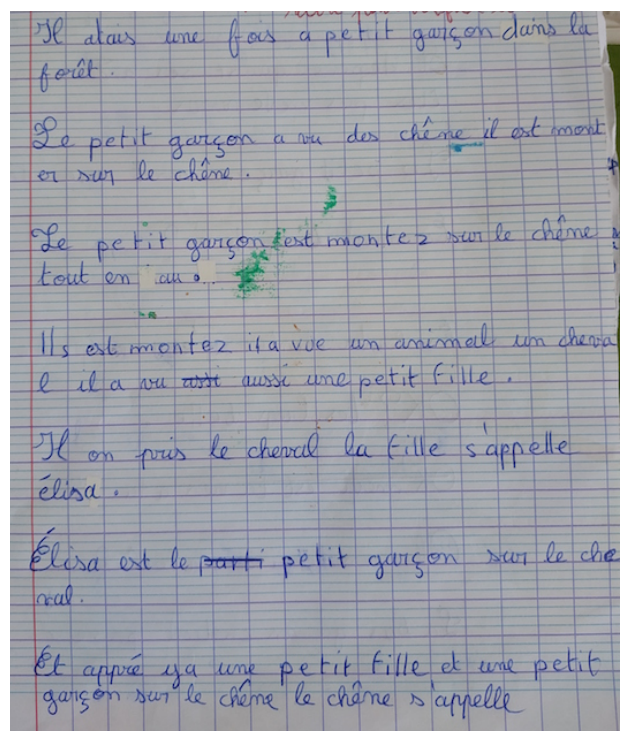


Image 1 - L'élève ne comprend pas l'objectif de la production

³ Il s'agissait d'imaginer la suite d'un passage de roman lu en classe.

de l'objectif pédagogique : écrire un dialogue. Ce problème, représentatif de plusieurs élèves de la classe, m'a d'abord laissé penser que les consignes d'écriture n'étaient pas assez explicites, ou que le type de texte demandé n'était pas maîtrisé par les élèves.

Une autre partie de la classe (image 2), plus minoritaire, reste silencieuse, et attend patiemment la mise en commun sans rien faire de tangible (comme dans la

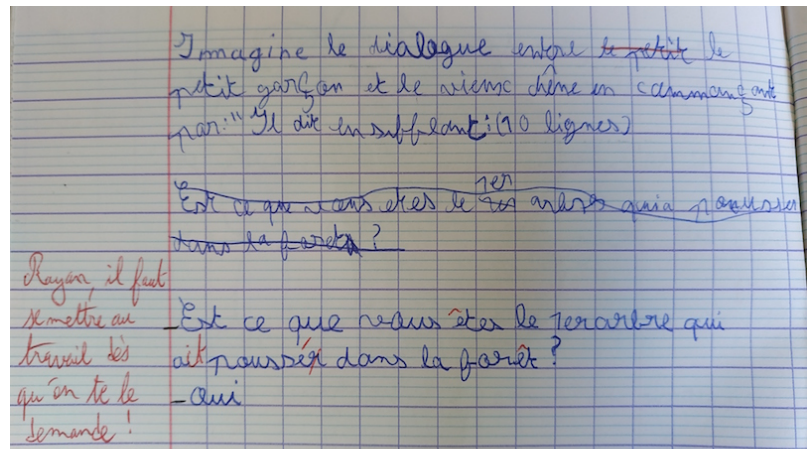


Image 2 - L'élève n'écrit pas sans la présence de l'enseignant

production ci-contre où ma présence a été nécessaire pour que l'élève écrive les deux premiers échanges, après 25 minutes données pour écrire). J'imputais, pour ces élèves, cette passivité à deux causes principales : la peur de commettre des erreurs orthographiques ou le manque d'autonomie dans la mise au travail.

Face à ces obstacles, rencontrés à plusieurs reprises, j'ai décidé d'étudier spécifiquement dans ce mémoire les moyens de permettre aux élèves d'entrer dans ces productions, de respecter les caractéristiques principales du genre demandé, tout en prenant en compte les normes syntaxiques et sémantiques, à commencer par la cohérence du texte.

Dans la partie suivante, j'expliquerai ce que la recherche a souligné quant à l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture. Dans un premier temps, je reviendrai sur la complexité requise par l'écriture et les différentes facettes de cette compétence. Par la suite, je présenterai les travaux menés sur l'enseignement explicite, et les bénéfices qu'il peut apporter aux élèves en difficulté. Enfin, je verrai dans quelle mesure des postures d'étayage peuvent aider l'ensemble des élèves à atteindre les objectifs fixés par l'enseignant au sein d'une séquence d'apprentissage.

I. État actuel de la connaissance et des recherches menées dans le domaine choisi

II. 1. La production d'écrits, une tâche complexe

Comme le rappellent les textes officiels (ÉDUSCOL, 2020) et les rapports d'évaluation indépendants (CNET, 2018), l'apprentissage de l'écriture, commencé depuis l'école maternelle, recouvre plusieurs dimensions. Ces dernières multiplient les obstacles

possibles à la réalisation d'une production écrite conforme aux attentes fixées par un enseignant dans le cadre d'une séquence d'apprentissage sur la production d'un type de texte spécifique (par exemple, écrire un dialogue).

Tout d'abord, il est aujourd'hui admis par la communauté scientifique que la maîtrise de la langue écrite dépend du niveau d'acquisition du **langage oral**. Cette compétence est notamment essentielle lors de la planification des productions d'écrits. Cependant, selon les études statistiques menées sur le sujet, la compréhension et l'expression orales sont très inégalement développées pendant l'enfance selon le milieu socioéconomique dans lequel les enfants grandissent (HART, 2004 ; INED, 2019). Cette inégalité sociale au berceau (PEUGNY, 2013), structurante des apprentissages scolaires, représente un défi pour l'Education nationale⁴, qui place néanmoins le développement du langage oral comme l'une de ses premières missions⁵ pour permettre à tous les élèves de structurer leurs langages.

L'apprentissage de l'écriture en tant que tel commence à l'école maternelle, sous des formes éloignées de celles mobilisées par les élèves au cycle 3, à travers la découverte du **principe alphabétique**, comme ensemble de signes fini transcrivant le langage oral, que les élèves apprennent à séquencer en développant parallèlement leur **conscience phonologique**.

Cette entrée dans l'écrit est concomitante de l'apprentissage de la **lecture**, et exige que les enfants soient exposés dès le plus jeune âge à des textes littéraires et documentaires variés. Ces lectures nourrissent l'imaginaire des élèves, tant au niveau de leurs schémas narratifs mémorisés que dans la manière de les transcrire (syntaxe, cohérence, types de texte). Le décodage et la compréhension permettent également à l'élève de relire ses productions écrites, et l'on saurait ainsi difficilement séparer l'apprentissage de la lecture de celui de l'écriture. En ce sens, l'acquisition d'une culture littéraire et artistique commune est inscrite dans les programmes des différents cycles, avec une ambition renforcée depuis les années quatre-vingt⁶. Cependant, l'école n'étant qu'un des lieux de socialisation des enfants, la cohabitation avec un capital culturel riche et diversifié sera différente d'un foyer à l'autre. Ces différences, reflets d'inégalités socioéconomiques croissantes (BOURDIEU 1964 ; ROCHER, 2015), renforcent le rôle de l'école dans sa mission d'égalité des chances de savoir lire et écrire.

⁴ La scolarisation obligatoire à partir de 3 ans tente de répondre à ce défi, mais à un âge où le capital linguistique des enfants est déjà très inégalement développé (Ined, 2019). Lire à ce sujet les expérimentations menées durant la petite enfance par le programme "Parler Bambin" et l'association 1001mots.

⁵ On peut même considérer que la première place accordée, dans le socle commun comme dans les programmes, à ce sous-domaine disciplinaire, est un choix délibéré.

⁶ "Mobilisation en faveur du livre et de la lecture", Site du ministère de l'Education nationale, <https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205>

S'il commence dès le cycle 1, l'apprentissage de l'écriture devient central au cours des années suivantes, avec la consolidation du **geste grapho-moteur, l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, et des normes** qui régissent la langue française. Ces deux premières compétences, attendues en fin du cycle 2, ne sont nonobstant pas acquises par une partie des élèves, et entravent toute production écrite autonome. Aussi, la peur "d'enfreindre" les normes orthographiques peut se révéler source de blocage dans le passage à l'écrit pour des élèves n'ayant pas secondarisé les apprentissages relevant de la production d'écrits⁷ (IFÉ, 2016).

Les compétences précédemment mentionnées, bien qu'essentielles à la production d'écrits, ne sont toutefois pas suffisantes pour produire des écrits spécifiques. Comme l'écrit C. Garcia-Debanc (1986, p.47), "Il est important d'écrire, mais aussi de savoir ce qu'on doit écrire (caractéristiques du produit) et comment on peut écrire (savoir sur les processus)."⁸ Écrire correspond à la production d'un énoncé écrit, dont **la cohésion** est essentielle pour être compris par les lecteurs. La **cohérence**, reflet pour le lecteur du travail de cohésion réalisé par l'auteur, est définie par M.A. Gernsbacher⁹ comme ce qui permet à un lecteur de construire une représentation mentale de l'histoire racontée, en construisant éventuellement des inférences lorsque certaines étapes restent implicites, de sorte à constituer un modèle de situation cohérent. Or, on retrouve dans les productions de jeunes élèves plusieurs problèmes de cohérence locale et globale.

Au niveau local, afin qu'une proposition soit cohérente, elle doit respecter trois critères. Tout d'abord, elle exige que l'auteur en respecte la **syntaxe** (sujet - verbe - complément). Ainsi, en reprenant un exemple tiré d'une production d'élève, "Il était une fois" ne peut être utilisé seul car il s'agit d'une expression figée sans référent, dans laquelle le groupe nominal "une fois" est utilisé comme complément circonstanciel de temps et non comme complément essentiel de verbe. Par ailleurs, la proposition doit avoir un **sens**, c'est à dire un agent, un procès et un objet. "Un loup poursuivre", tiré aussi d'une production, n'est en cela pas acceptable au niveau sémantique car le verbe "poursuivre" nécessite non seulement un agent, mais aussi un patient (celui qui est poursuivi)¹⁰. Enfin, les propositions doivent contribuer à une **progression thématique** (thème - rhème : nouvel élément introduit par la

⁷ dont l'objectif central ne concerne pas l'orthographe.

⁸ Voir partie II. 2. pour plus d'informations sur l'enseignement explicite et les processus de secondarisation des apprentissages.

⁹ in Chuy & Rondelli, 2010.

¹⁰ Par ailleurs, les verbes à l'infinitif ne peuvent pas avoir de sujet.

proposition)¹¹ (CHISS et DAVID, 2011). Elle demande, pour reprendre ce dernier point, que les propositions soient non seulement compréhensibles par le lecteur, mais qu'elles soient pertinentes (SPERBER et WILSON *in* MAIGUENEAU, 1996), dans la mesure où elles apportent des informations inconnues et non-contradictaires avec les énoncés précédents¹². Au niveau global, il est ainsi important d'éviter des progressions thématiques "plates", manquant de découpage temporel, spatial ou causal. L'enseignement de la connexité, à travers la ponctuation et l'utilisation de connecteurs logiques, doit ainsi permettre aux élèves d'apprendre à segmenter leur récit et à vérifier l'enchaînement logique et progressif de leurs propositions. En ce sens, M.A. Gernsbacher a également mis en lumière la nécessité d'une cohérence référentielle, où les reprises nominales et pronominales permettent de comprendre les thèmes des propositions et les différents rhèmes proposés. Cela dit, de nombreux élèves ne construisent qu'un "lien sémantique très lâche" entre les phrases, comme une juxtaposition d'énoncés (SIMON, 1973), et il arrive que les reprises ne soient pas compréhensibles.

Certains élèves peinent à respecter ces différents éléments de cohésion dont dépend la cohérence globale du texte pour le lecteur. Pour cela, des échanges entre lecteur(s) et auteur sont essentiels pour permettre à ce dernier de prendre conscience du manque d'explicitation de certaines informations. L'enseignement de la cohésion de textes revêt plus de difficultés qu'il n'en paraît. Au croisement de l'étude de la langue, de la compréhension et de l'écriture, il s'appuie également sur l'expérience de la langue orale rencontrée par les apprentis écrivains, qui repose, contrairement à la langue écrite, sur des modèles de situations où les interlocuteurs disposent d'informations préalables aux échanges momentanés.

Enfin, la production d'écrits nécessite, au-delà de la capacité d'encoder correctement des textes cohérents, de comprendre les formes attendues des textes demandés. Bien que les différents genres d'écrits partagent certains éléments, les genres classiques suivent des schémas narratifs prototypiques (VAN DIJK *in* JOLIBERT 2007). Des textes argumentatifs, informatifs ou narratifs, ne respecteront pas les mêmes structures et blocs sémantiques. Ces formes, très normées, nécessitent d'être enseignées explicitement.

¹¹ Exemple d'erreur tiré de productions d'élèves : "Il décida de partir en voyage" alors que l'élève vient de mentionner que le personnage revenait d'un voyage.

¹² Sperber et Wilson définissent la pertinence comme la capacité de modification d'un modèle de situation d'une nouvelle proposition. Plus la proposition initiale est modifiée (tout en conservant un sens), plus elle est pertinente.

II. 2. Vers un enseignement plus explicite de l'écriture

Si comme le résume Bernard Lahire, "l'École ne peut pas tout"¹³, les travaux de chercheurs en sciences de l'éducation ont souligné qu'un enseignement plus explicite contribue à réduire les inégalités (BONNÉRY, 2007 ; IFÉ, 2016 ; RAYOU, 2018). Devenu un élément incontournable du lexique de l'enseignement, cette notion mérite d'être définie. En effet, si l'enseignement explicite consiste, dans une définition élargie, à rendre les apprentissages lisibles, conscientisés et structurés, il peut adopter diverses formes et intervenir à différents temps des apprentissages.

Expliciter les objectifs

Premièrement, les travaux de recherche en sociologie ont mis en lumière que de nombreux enseignants n'explicitaient pas les objectifs des séances d'apprentissage proposées aux élèves. Si du regard d'un adulte, cette étape peut sembler redondante avec les tâches proposées, elle paraît fondamentale pour permettre aux élèves de s'engager dans les activités proposées de sorte à ce qu'ils répondent aux finalités des apprentissages. L'exemple d'Amidou, cité par S. Bonnéry (2007), démuné face à l'évaluation demandée, de compléter une carte géographique différente de celle qu'il a apprise par cœur, illustre à bien des égards la nécessité d'explicitation de son enseignement en s'assurant que les élèves ont bien compris l'enjeu de la tâche qu'ils réalisent. Ce processus, nommé *secondarisation*, consiste pour les élèves à prendre du recul sur les apprentissages afin d'en comprendre le sens et la finalité. En développant cette réflexivité chez les élèves dès le plus jeune âge, les enseignants qui pratiquent un enseignement explicite développent l'autonomie des élèves pour leur permettre, tout au long de leur scolarité, de se questionner sur l'objectif des activités qu'ils rencontrent en classe et y répondre sans réaliser les tâches de façon superficielle. L'explicitation des enseignements est aujourd'hui exigée par les instances ministérielles, comme le démontre la présence de ce terme, parfois sous des formes dérivées, à trente reprises dans le programme du cycle 3.

En complément de cette explicitation des objectifs d'apprentissage par l'enseignant doivent être demandées des reformulations par les élèves, preuves de leur compréhension. En explicitant les objectifs, l'enseignant contribue à l'autonomie des élèves dans leur capacité à évaluer leur production au vu des objectifs formulés. Ils doivent pouvoir identifier eux-mêmes les réussites et limites de leur travail, grâce à des critères d'évaluation explicites reprenant les

¹³ Inégalités scolaires : « L'école toute seule ne peut pas tout », entretien avec Bernard Lahire, *Le Parisien*, 12/11/2019.

objectifs donnés initialement. En production d'écrits, ces critères peuvent se matérialiser sous la forme d'une grille de relecture.

Expliciter les procédures de résolution de problèmes

Toutefois, un enseignement explicite ne se réduit pas à la seule explicitation des objectifs d'apprentissage. L'enseignant, prenant appui sur les réflexions de ses élèves, doit veiller à rendre les procédures de résolution de problèmes compréhensibles et mobilisables par tous, et institutionnaliser celles dont l'efficacité justifiera la conservation pour résoudre des problèmes analogues traités à l'avenir. Ces connaissances permettent aux élèves de comprendre la forme des textes attendue et les étapes nécessaires à leur construction.

Comme le montrent les études en didactique du français, la production d'écrits passe par trois étapes enchâssées que sont la planification, la mise en texte, et la révision (Hayes et Flower, 1980). Il apparaît ainsi essentiel de proposer aux élèves des étapes préalables à la mise en texte, en explicitant ce découpage des tâches, pour leur permettre d'intégrer à la production finale les caractéristiques propres à chaque genre. À ces étapes impliquant directement l'écriture, Hayes et Flower ajoutent le contexte de production, qui inclut la consigne d'écriture (sujet - auditoire - enjeux) et la rencontre préalable par les élèves de textes du même genre (avec un enseignement plus ou moins explicite des schémas-types des textes), qui guideront la production de l'élève.

Pour ce faire, la littérature recommande de proposer, à l'école primaire, des sujets proches de la vie des élèves, de motiver l'écriture par l'annonce d'un auditoire autre que l'enseignant¹⁴, et d'expliciter aux élèves les structures textuelles propres à chaque genre de texte. Concernant ce dernier point, il semble intéressant, dans l'objectif d'atteindre la compétence "être capable d'identifier les principaux genres littéraires et de repérer leurs caractéristiques majeures" du programme, de faire émerger par les élèves, en s'appuyant sur des œuvres existantes, les structures textuelles des différents genres, en particulier pour ceux dont les schémas sont les plus prototypiques. La planification de texte peut aussi faire appel aux méthodes recommandées en compréhension de textes par S. Cèbe et R. Goigoux dans *Lector, Lectrix*, avec l'utilisation de représentations mentales de l'histoire. En effet, dans le cas de textes narratifs comme ceux travaillés dans ce projet, la construction d'images mentales pour représenter les différentes étapes traversées par un personnage semble pertinente.

¹⁴ Les recherches en didactique montrent des effets positifs dans la production d'écrits lorsque les élèves savent que leur texte sera partagé (et éventuellement critiqué) à un public plus large que l'enseignant. Tauveron C. et Seve P., *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la CS au CM*, Hatier Pédagogie, 2005.

Si l'explicitation ne limite qu'en partie les inégalités scolaires entre élèves, elle contribue indéniablement à donner du sens aux apprentissages et à outiller les élèves pour résoudre les situations-problèmes rencontrés.

II. 3. L'étayage de l'enseignant : anticipation, bienveillance et soutien

Au vu de la complexité que représente la production d'écrits pour des apprentis auteurs, l'enseignant joue un rôle crucial dans l'atteinte par les élèves des objectifs fixés.

Comme chef d'orchestre d'une pédagogie socioconstructiviste, l'enseignant propose les situations adéquates pour permettre aux élèves individuellement, puis collectivement, de se questionner, de raisonner, de chercher et de proposer des solutions, de sorte à ce que les conflits sociocognitifs rencontrés, par une incapacité à résoudre (facilement) des problèmes, déclenche le besoin d'apprendre et prédispose les élèves à acquérir de nouvelles connaissances. Les échanges entre élèves, par leur hétérogénéité, font émerger les stratégies adéquates pour résoudre ces problèmes, que l'enseignant institue par la suite. Dans ce déroulé, il est fondamental que l'enseignant évalue correctement la complexité des situations proposées, de manière à ce qu'elle reste abordable, dans la zone proximale de développement de l'enfant (Vygotsky, 1997 [1934]).

Dominique Bucheton, qui a étudié l'influence des différentes postures des enseignants sur les apprentissages des enfants¹⁵, souligne l'importance de diversifier ces postures en classe pour développer chez les élèves une plus grande plasticité et une réflexivité sur les apprentissages. Lorsque les enseignants se cantonnent à contrôler la gestion de classe, à transmettre des savoirs, et à enseigner coûte que coûte sans prendre en compte la diversité des élèves, les élèves sont conduits à adopter des postures scolaire et première, avec une pression à se conformer à leur interprétation des attentes de l'enseignant, sans comprendre la finalité des séquences d'apprentissage. Si les élèves sont habitués dès leur plus jeune âge à n'adopter que ces postures, il est tentant pour les enseignants des années suivantes de s'adapter à leur tour à ce que les élèves attendent.

Ainsi, parmi les élèves présentés au début de ce mémoire, on identifie rapidement les postures que certains adoptent fréquemment. Les élèves "premiers" se lancent dans les activités par volonté de montrer à l'enseignant leur engagement, leur loyauté envers ce dernier et les activités qu'il propose, sans adopter de posture réflexive sur les apprentissages et

¹⁵ Les postures enseignantes sont définies par D. Bucheton comme des "structure[s] pré-construite[s] (schème) du "penser-dire-faire" qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée" ("Les postures enseignantes", document Eduscol, 2016).

n'atteignant généralement pas l'objectif fixé. D'autres élèves, très "scolaires", n'osent plus entrer dans les apprentissages sans la validation de l'enseignant. Ceci est particulièrement vrai pour l'un des élèves de la classe, dont la peur de faire des erreurs orthographiques est palpable.

Pour l'adulte, la préparation et l'animation des situations d'apprentissage représentent un multi-agenda très exigeant (Bucheton, 2017). L'enseignant doit non seulement créer un climat de classe propice aux apprentissages, mais il doit également s'ajuster à l'évolution de la réflexion des élèves, s'appuyer intelligemment sur leur hétérogénéité, étayer sans sur-étayer, et tisser les nouveaux apprentissages avec le déjà-là sans vendre la mèche sur ce que les situations-problèmes visent.

Parmi ces préoccupations, l'enseignant doit étayer et différencier son enseignement de sorte à ce que les situations-problèmes soient accessibles à l'ensemble des élèves. En production d'écrits, il peut mettre en place différentes "facilitations procédurales" (GARCIA-DEBANC, 1986, p.29) comme des grilles d'écriture, de relecture, ou des images séquentielles pour nourrir l'imaginaire, qui étayeront l'ensemble des élèves dans leur production. Néanmoins, pour que tous les élèves adhèrent aux problèmes proposés et acquièrent les outils pour les résoudre (Bruner, 1983), l'enseignant devra identifier les élèves dont les prérequis nécessaires pour dépasser ces obstacles sociocognitifs ne sont pas maîtrisés. Dans le cas de la production d'écrits, il pourra intervenir en différenciation individuellement ou en petits groupes aux différentes étapes du processus d'écriture (contexte - planification - mise en texte - révision), ou tout au long de celui-ci si les besoins relèvent de compétences grapho-motrices, d'encodage et de décodage.

Ces gestes d'étayage passent également, en particulier pour les élèves éloignés de la culture scolaire, par des encouragements, une valorisation des réussites, et des conseils personnalisés pour leur donner les moyens de progresser. Cette bienveillance, ridiculisée par certains détracteurs défendant une pédagogie plus traditionnelle, semble pourtant essentielle (Brigaudiot *in* Eduscol 2016). Au-delà de suivre les recommandations officielles, la bienveillance assure la sécurité émotionnelle que des êtres en construction nécessitent pour renforcer leur confiance en eux, et déterminer, à travers le regard expert de l'enseignant, ce qui est acquis et les marges de progression.

II. 4. La réécriture, un défi pour l'enseignant et les élèves

Dans les textes officiels, deux compétences font expressément références aux phases ultérieures à la mise en texte : "**réécrire** à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte" et "prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et **réviser**".

Si le nombre d'heures accordées à l'écriture est nettement inférieur à celui consacré à la lecture (Goigoux 2016, *in* Cnesco 2018), le temps dédié à la révision et à la réécriture est quasi inexistant¹⁶. Différents obstacles limitent l'enseignement de ces compétences.

La lassitude de certains élèves quant à l'idée de revenir sur une même production d'écrit, le manque de formation des professeurs des écoles à cet enseignement¹⁷, ou le nombre limité d'enseignement du français par semaine, peuvent expliquer pourquoi beaucoup d'enseignants ne s'engagent pas dans des séances de réécriture qui dépassent la révision orthographique. Pourtant, ces phases paraissent fondamentales pour progresser en écriture (comme production d'énoncés). Or, elles nécessitent que des remarques pertinentes soient formulées par les évaluateurs, et qu'elles soient comprises et intégrées par les élèves dans leur réécriture. De nombreuses questions restent encore en suspens quant à la meilleure manière d'organiser ces phases de réécriture. Les conseils doivent-ils être collectifs ou individuels ? Ciblés ou exhaustifs ? La cohérence de texte est-elle prioritaire par rapport à l'orthographe ? La graphie est-elle évaluée ? Comment mettre en application les conseils donnés ?

Aujourd'hui, les formations des enseignants recommandent de cibler les évaluations aux compétences spécifiquement travaillées dans chaque séquence d'apprentissage. Cependant, en écriture, la question est plus délicate. Peut-on valoriser une production qui respecte la superstructure du genre d'écrit demandé si le texte n'est pas cohérent ? Doit-on faire abstraction des erreurs orthographiques ou bien s'ériger intemporellement en "gardien du code" (Pilorgé, 2010) ? Quelles "postures" adopter pour être un évaluateur efficace qui fait progresser ses élèves ?

Préalables aux phases de réécriture, les grilles de relecture sont généralement utilisées en classe comme des outils favorisant l'autonomie des élèves dans leur capacité à atteindre les objectifs fixés collectivement. Or, si cet outil peut être utile pour certains critères, qu'en est-il par rapport à la cohésion du texte, pour laquelle l'auteur dispose d'informations supplémentaires par rapport à celles transcrites, qui sont inaccessibles au lecteur, et qui

¹⁶ Dans l'enquête menée par R. Goigoux en 2016, 10 minutes par semaine étaient consacrées à cette tâche en CP (*in* Cnesco, 2018).

¹⁷ Selon une étude de la DEPP de 2013, 40% des enseignants du primaire n'auraient pas eu de formation à l'enseignement du français.

paraîtront pourtant évidentes pour l'auteur en relisant son texte. Ainsi, certains didacticiens recommandent, dans la lignée des travaux socioconstructivistes, que ces phases d'analyse des productions soient faites collectivement, ou en binôme (Lumbroso, 2009 *in* Cnesco 2018), pour mettre en lumière les implicites laissés par les auteurs et apprendre à ces derniers à acquérir les outils réflexifs pour améliorer la cohésion de leurs productions.

Toutefois, des écarts sont constatés entre les commentaires à l'oral et les transformations conséquentes des productions écrites (Crinon, Marin, Cautela, 2008 *in* Cnesco 2018). Ainsi, si ces phases peuvent paraître intellectuellement pertinentes, leurs effets ne semblent pas immédiats.

Enfin, la révision est à voir comme un processus enchâssé dans celui de l'écriture, dont la phase finale n'est que la surface émergée (EVA 1993 *in* Cnesco 2018). Planification et révision se conjuguent de sorte à créer un texte cohérent face aux objectifs d'écriture fixés. Cette remarque est particulièrement vraie pour les élèves planifiant leur texte pas à pas (C. Garcia Debanc, 1986), qui suivent, étape par étape, les schémas narratifs de certains textes. Pour les autres styles de conduites rédactionnelles, la révision intervient *a posteriori* des premiers jets, qui peuvent eux-mêmes être plus ou moins planifiés.

II. Problématique et hypothèse

Face aux problèmes rencontrés en production d'écrits littéraires en classe, ma binôme et moi veillons, depuis le début de l'année scolaire, à adapter notre enseignement pour permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs fixés en classe. Ces adaptations se sont traduites par un renforcement de l'explicitation des objectifs et des processus d'apprentissage. Nous demandons, de façon systématique, aux élèves de reformuler les consignes des différentes tâches demandées, et les écrivons au tableau ou sur les feuilles des élèves. Afin d'éviter une surcharge cognitive des élèves fragiles ou en difficulté, nous écrivons la dictée à l'adulte des élèves non-encodeurs. Les phases réflexives sur les apprentissages, visant à développer des réflexes métacognitifs et permettant aux élèves en difficulté de comprendre les raisonnements de leurs camarades en réussite, sont récurrentes. À l'écrit, elles se matérialisent dans le carnet d'écrits réflexifs susmentionné, utilisé fréquemment. À l'oral, elles sont mobilisées en fin de séance de recherche ou lors des phases de réactivation de savoirs des séances d'entraînement.

Toutefois, ces différentes actions ne semblent pas suffisantes pour rendre les élèves autonomes en production d'écrits. Les productions de certains élèves sont très pauvres (en

quantité), et la typologie des textes littéraires, et leur cohérence, sont pour d'autres élèves insuffisamment respectées.

Comme cela a été évoqué dans la revue de littérature, l'explicitation passe non seulement par l'explicitation des objectifs, mais aussi par celle des processus rédactionnels qui conduisent aux productions. Or, si un travail d'explicitation a bien été réalisé depuis le début de l'année, un préjugé de néo-enseignant m'a laissé penser que la structure de certains textes étant étudiée depuis plusieurs années, un enseignement explicite des schémas prototypiques de ces genres littéraires n'était pas nécessaire, tant parce que celui-ci me semblait relever d'un apprentissage d'un cycle supérieur par son éventuelle complexité, que parce que certains éléments implicites seraient intégrés intuitivement par les élèves. Afin de mesurer l'impact de l'explicitation de ces processus sur la réussite des élèves, il est décidé d'expérimenter en classe une séquence de production écrite autour du conte, qui place en son cœur l'analyse de contes issus de la littérature, l'explicitation et l'étayage des processus rédactionnels.

Problématique :

Dans les prochaines pages, je me demanderai ainsi **dans quelle mesure l'explicitation et l'étayage des processus rédactionnels permettent aux élèves de produire des écrits littéraires structurés et cohérents.**

Dans un premier temps, je présenterai le dispositif mis en place dans la classe, puis la méthodologie pour évaluer l'impact de ce dispositif sur les élèves. Enfin, j'analyserai les données recueillies pour ce faire, en soulignant les limites du travail et les pistes d'amélioration envisagées.

Hypothèse :

L'hypothèse émise dans cette étude est qu'un apprentissage explicite d'un genre littéraire et un étayage des processus rédactionnels permettent à l'ensemble des élèves, quand des difficultés grapho-motrices ou d'encodage ne sont pas présentes, de produire des textes cohérents, respectant la superstructure du texte demandé.

III. Le dispositif mené en classe pour relever le problème rencontré

IV. 1. Contexte d'enseignement - Le choix du conte

Conformément aux recommandations des programmes, j'enseigne les différentes compétences du français par des entrées littéraires diversifiées. Après avoir étudié un roman d'aventure (*Voyage au pays des arbres*, J-M-G. Le Clézio), différents poèmes (*Liberté*, Paul Eluard ; "L'onomatopée", Andrée Chedid ; "Hirondelle", Louise Michel ; "Je suis", Pierre-

Emmanuel ; "Immobilité", Georges Jean), une bande-dessinée retraçant le parcours d'une jeune héroïne à travers un Paris fantastique (*Ninn, la ligne noire*, J-M. Darlot et J. Pillet), j'ai décidé, au vu du problème mentionné précédemment, de m'appuyer sur un genre littéraire dont la superstructure prototypique permettrait aux élèves d'en acquérir plus facilement les codes : le conte merveilleux.

Bien que rencontré depuis de nombreuses années par les élèves, l'enchaînement des différentes étapes du conte peut apparaître, sans explicitation, comme un déroulé aussi merveilleux que son contenu. Or, en décortiquant la structure régulière et normée du conte, mon hypothèse était que les élèves désacraliseraient l'écriture littéraire comme un art accessible, et en comprendraient les ressorts pour les intégrer dans leurs productions.

IV. 2. L'organisation de la séquence d'apprentissage

IV. 2. a. Qu'est-ce qu'un conte ?

La première étape de cette séquence d'écriture a consisté à étudier différents contes de la littérature classique¹⁸, pour en dégager les caractéristiques majeures. Individuellement, les élèves devaient lire un conte d'une page à une page et demie, puis répondre en trinômes à des questions portant sur ces lectures. La confrontation de leurs observations avait pour objectif de faire émerger lesdites caractéristiques du genre littéraire (cf. annexe 1). Cette phase de recherche en petits groupes s'est poursuivie en classe entière, avec la mise en commun des analyses étayées réalisées par les élèves. À la suite de cette analyse, une trame d'écriture, reprenant les caractéristiques du conte émergées, a été construite (cf. annexe 2). Elle devait permettre aux élèves d'écrire à leur tour un conte dans une séance suivante.

Afin de consolider ces connaissances sur la superstructure du conte, les élèves ont été invités, lors d'une deuxième séance, à repérer les différents éléments du texte donné (*La belle au bois dormant*, des Frères Grimm) qui leur permettaient d'identifier qu'il s'agissait bien d'un conte (correction en annexe 1bis). Au-delà du travail de recherche visé sur les procédés de lecture - écriture des contes merveilleux, cette acculturation me semblait essentielle pour nourrir l'imaginaire des élèves et renforcer l'accès de mes élèves à la culture commune. Pour ce faire, un recueil de contes a été également distribué à l'ensemble des élèves dès le début de la séquence afin de les encourager à lire en autonomie à la maison. Deux contes de cette sélection ont été lus en classe par la suite.

¹⁸ cf. annexe 13, fiche de préparation p.3.

IV. 2. b. Préparer les élèves à l'écriture

Reprenant les conseils de C. Garcia Debanc, j'ai réfléchi à différentes "facilitations procédurales" qui permettraient aux élèves de produire des textes cohérents avec les objectifs fixés.

Tout d'abord, les élèves se plaignant fréquemment de "ne pas avoir d'imagination", j'ai pensé qu'un support imaginaire pouvait être proposé aux élèves pour les aider à surmonter cette difficulté. Le livre *Il était une fois... il était une fin*, répond parfaitement à ce besoin, car il propose deux images aux élèves : l'une présentant la situation initiale du conte ("Il était une fois") et l'autre la situation finale ("...il était une fin"), dans un univers merveilleux (cf. annexe 3 pour un exemple). Avant chaque production d'écrit, les élèves avaient ainsi à leur disposition ces deux images projetées au tableau pour nourrir leur imagination.

Cependant, afin que les problèmes de cohérence précédemment mentionnés soient évités, les élèves devaient décrire, à l'aide d'un outil de planification, les deux images une par une, puis imaginer l'élément perturbateur, les péripéties et le dénouement qui liaient ces deux phases du récit (cf. annexe 4). Cette phase de recherche individuelle se poursuivait par des échanges entre voisins, pour confronter les observations et inférences réalisées.

Tout au long de la mise en texte, les élèves pouvaient ainsi s'appuyer sur la trame d'écriture construite collectivement, les images projetées, et leur outil de planification de texte.

Par ailleurs, la littérature soulignant les bénéfices de motiver l'écriture des élèves par un auditoire autre que leur enseignant, j'ai souhaité organiser une séance de lecture des productions dans une classe de CE1 de l'école. Dès le début de la séquence, les élèves savaient qu'ils partageraient leurs productions à des pairs plus jeunes. Toutefois, la collègue ayant accepté d'accueillir ma classe est tombée malade et la diffusion prévue n'a pas eu lieu.

IV. 2. c. La mise en texte

Les élèves ont eu l'opportunité, sur les trois semaines de classe, de mettre en texte leurs idées à quatre reprises. Ces phases d'écriture étaient réalisées sur la trame (annexe 2), ce qui permettait un va-et-vient permanent entre écriture et relecture. En effet, une grille de relecture spécifique n'a pas été conçue, puisque la grille d'écriture reprenait les différents éléments attendus de la superstructure du conte. Je verrai dans l'analyse des données recueillies, qu'un outil spécifique de relecture aurait permis d'étendre la relecture à d'autres aspects que le simple respect du schéma prototypique du conte.

Par ailleurs, les mises en texte avaient lieu directement après la planification des écrits, sans segmentation de la production.

Les élèves les plus en difficulté étaient accompagnés individuellement pour utiliser les facilitateurs procéduraux, et pour éventuellement écrire en dictée à l'adulte leur conte.

IV. 2. d. Les lectures critiques de textes

Dès la première production écrite, j'ai souhaité partager à la classe entière quelques productions d'élèves, soit parce qu'elles répondaient aux objectifs fixés, soit car leur marge de progression était facilement identifiable par les élèves. Afin d'éviter des problèmes de lecture entravant l'activité réflexive sur les qualités et défauts des productions, les quatre textes ont été lus à voix haute par l'enseignant. Les élèves, après avoir initialement identifié les critères de réussite de la production, ont été invités à critiquer les premiers jets. La cohérence et la richesse des reprises, étudiées depuis le début de l'année dans les différentes productions, ont été évoquées par les élèves, ainsi que les différentes étapes du schéma prototypique du conte. À la suite de chaque rituel d'écriture, plusieurs élèves étaient invités à venir lire, de la même manière, leur production, afin que leurs camarades leur donne des conseils pour progresser.

Lors d'une autre séance, les élèves ont travaillé en binôme sur la relecture de leur production, avec un exemple de lecture critique réalisée en amont par l'enseignant. Cette séance avait pour objectif de conduire les élèves à réécrire leur production ou de la terminer si les limites évoquées ne concernaient que l'absence des étapes finales de la production.

IV. 2. e. La réécriture

Cette première production fut la seule pour laquelle une phase de réécriture ait été menée à terme. Une séance spécifique a été organisée, en période 4, pour expliquer aux élèves les différentes difficultés qu'ils avaient rencontrées, suite à l'analyse approfondie de leurs productions, mais la réécriture n'a pas été concluante.

IV. Méthodologie

Contrairement à la plupart des mémoires de recherche, ce mémoire a la particularité de rassembler l'analyse des problèmes de terrain, l'expérimentateur de solutions, et leur évaluateur, sous une même identité : le professeur des écoles stagiaire. Cette recherche-action présente des intérêts évidents quant à la plasticité des interventions pédagogiques, mais elle s'avère plus complexe à analyser d'un point de vue scientifique. Comment prendre le recul

nécessaire sur sa pratique professionnelle pour identifier les facteurs responsables de l'évolution des élèves ? Quelle objectivité avons-nous pour juger ces progrès ou stagnations ? Comment assurer une validité externe de nos résultats alors que la validité interne est elle-même branlante ?

Établir les critères d'évaluation des progressions des élèves est une tâche très complexe pour l'apprenti enseignant, tant les variables possibles sont nombreuses pour une même tâche. S'il est recommandé de n'évaluer que ce qui est appris avec les élèves au cours d'une séquence d'apprentissage, comment faire abstraction des compétences pré-requises nécessaires pour démontrer ces réussites spécifiques ?

Comme je le mentionnais dans la partie II - 1 et 4, la production écrite mobilise une variété de compétences intrinsèquement liées. Toutefois, afin de limiter mon spectre d'analyse, trois critères seront conservés pour évaluer l'évolution des élèves dans leurs productions : leur autonomie pour produire (par la longueur des productions), le respect de la structure quinaire du conte et la cohérence de textes.

Ces productions seront mises en perspective avec :

- l'utilisation de l'outil de planification et des images-supports données aux élèves, afin d'en mesurer l'utilité ;
- les productions des élèves depuis le début de l'année.

Au vu des éléments susmentionnés, la validité des résultats ne peut-être que relative, mais elle donne des pistes de réflexion pour améliorer sa pratique professionnelle dans une séquence analogue.

V. Résultats et éléments éclairant l'analyse

VI. 1. Une mise en lumière des caractéristiques du conte laborieuse mais concluante

Face à l'objectif d'étudier explicitement la superstructure des textes littéraires en amont de leur production par les élèves, la séance de recherche fournissait, comme je l'explique dans la partie V, trois textes par trinôme, avec des questions à l'appui pour guider l'analyse. Plusieurs obstacles ont freiné cette phase de recherche.

Les élèves ont été invités à réaliser leur lecture individuelle aux côtés des camarades avec qui ils mèneraient la recherche des caractéristiques. Or, une partie des élèves n'étant pas autonome pour se mettre au travail sans la présence de l'enseignant, certains élèves ont tardé à lire le texte qui leur était attribué, profitant de ma lecture à voix haute aux élèves non lecteurs pour ne pas réaliser la tâche demandée (cf. réponse 4 de l'annexe 5c). Deux élèves ont par

ailleurs refusé de lire le texte, prétextant qu'ils l'avaient déjà lu plus jeune (cf. réponse 6 de l'annexe 5b où l'élève répond avec ses souvenirs d'un conte homonyme !). M'en rendant compte "trop tard", je n'ai pas pu rectifier ces comportements au cours de la séance.

Les consignes ayant été reformulées par les élèves et la lecture individuelle silencieuse étant une activité habituelle, j'ai été très surpris par cette attitude que j'impute à trois facteurs : d'abord, le genre littéraire perçu par certains comme inadapté à leur âge, et le manque d'autonomie d'élèves en grande difficulté. Il me semble, bien que cela n'excuse pas toutes les imperfections de la séance, que la seconde vague de stagiaires à laquelle j'appartiens, rencontre plus de difficultés à gérer le groupe au retour en classe, car les élèves sont plus fatigués et éventuellement habitués à une pédagogie sensiblement différente à la nôtre. Ainsi, la première semaine, lors de laquelle s'est déroulée cette séance de recherche, correspondait à la semaine de transition lors de laquelle les élèves devaient s'habituer à de nouvelles modalités pédagogiques, plus participatives, qui représentent, pour des élèves accoutumés à une pédagogie plus descendante, une porte ouverte au détournement des situations d'apprentissage au profit du jeu et des bavardages.

Ainsi, j'aurais dû demander aux élèves de lire d'abord leur texte seul à leur place habituelle, avant d'ouvrir les travaux de recherche en trinôme. Cela m'aurait permis d'identifier les élèves qui ne lisaient pas leur texte et de leur demander de rejoindre le groupe non-lecteur pour une lecture à voix haute par l'enseignant.

Par ailleurs, la tâche proposée aux élèves correspondait à une analyse comparée. Ce type de recherche me semble, *a posteriori*, très ambitieux pour des élèves de CM1, particulièrement lors d'une première phase de recherche. Si une attention avait été portée en amont dans la sélection des contes pour leur simplicité et le respect de la structure prototypique du conte merveilleux, un travail de recherche collectif sur un seul texte aurait certainement facilité les échanges entre élèves. En effet, en réalisant une analyse comparée sans avoir lu les trois contes, la réussite de chaque groupe reposait sur la bonne compréhension et analyse individuelle de chaque conte, puis sur la mise en lien des similarités entre les textes. Or, si cette mise en lien était supposée découler des réponses aux questions auxquelles les élèves devaient répondre ensemble, plusieurs groupes n'ont pas réussi à dégager les caractéristiques du conte, non seulement car la mauvaise compréhension d'un élève biaisait la mise en lien, mais aussi parce que cette dernière ne leur semblait pas évidente. Celle-ci a été réalisée lors de la mise en commun en classe entière.

Toutefois, comme on le voit en annexe 5, trois groupes sur six ont répondu à la grande majorité des questions de façon pertinente. Le reste des trinômes n'est pas allé au-delà de la

moitié des questions, alors que le temps donné pour ce faire, de près de 25 minutes, me semblait suffisant.

Lors de la mise en commun, les réponses des différents groupes (cf. annexe 5) ont permis de mettre en avant ce que certains avaient identifié directement : la dimension irréaliste du conte, les formules initiales utilisées, les informations contenues dans les situations initiales, la mission du protagoniste, etc. Pour les autres élèves, cette mise en commun a permis d'explicitier les caractéristiques communes aux trois textes donnés, avant de les généraliser au genre du conte. Dans l'annexe 5a, on voit que les élèves ont répondu aux questions pour chaque conte sans voir leurs points communs, ce qui montre l'importance de la mise en commun pour ce faire. En est ressortie une grille d'écriture reprenant ces différentes caractéristiques (annexe 2) puis un exemple donné aux élèves conçu par l'enseignant (annexe 2 bis).

La séance de lecture suivante a permis de reprendre ces différents critères et de les repérer individuellement dans un autre conte¹⁹. Cet exercice a été très bien réussi par une grande majorité des élèves.

VI. 2. Des productions généralement étoffées

Si la simple prise en compte du nombre de mots produits par les élèves est insuffisante pour évaluer leurs productions, un rapide coup d'œil sur ces données renseigne sur la capacité des élèves à écrire en autonomie et à atteindre l'objectif quantitatif fixé par le ministère en fin de CM1²⁰. En s'appuyant sur ces repères, douze élèves dépassent ou atteignent l'objectif fixé, deux s'en approchent et quatre rencontrent plus de difficultés pour écrire (cf. tableau 1 ci-dessous). Parmi ces six élèves²¹ apparaissant en rouge ou en jaune dans le tableau, dont les productions en vingt minutes sont en deçà de 50 mots en moyenne, les difficultés sont diverses. Elles reflètent les obstacles mentionnés dans la partie I de ce mémoire, même si des progrès sont notés pour cinq des six élèves. Je propose ci-dessous une rapide présentation de ces élèves pour éclairer l'analyse.

¹⁹ *La Belle au bois dormant*, Frères Grimm in *Il était une fois six contes*, Alain Dostes, Michel Sanz, Editions Sedrap 1997. Ce recueil de poèmes a été également distribué à l'ensemble des élèves dès le début de la séquence afin de les encourager à lire des contes à la maison.

²⁰ "Les élèves écrivent un texte de 5 à 10 lignes en respectant les normes de l'écriture et en reproduisant la forme induite par le modèle." *Repères annuels de progressions pour le Cycle 3*, p.6, Eduscol, 2020.

²¹ Les prénoms des élèves ont été anonymisés à l'aide du [site internet](#) du sociologue Baptiste Coulmont.

Eren est dyslexique et accompagnée par une AESH lors de ces séances d'écriture. Les mots comptabilisés ici ne reflètent que sa propre production, alors que sa dictée à l'adulte révèle un très bon niveau de compréhension de la structure du conte (cf. tableau 2 p.26). Ses résultats sont donc encourageants. Ladjji a des problèmes orthophoniques et de concentration en classe. De plus, ses entraînements ont été moins nombreux que ses camarades du fait de ses rendez-vous chez l'orthophoniste en pleine journée. Très inquiet à l'idée de faire des erreurs orthographiques, ses productions sont souvent plus courtes que ce dont il est capable. Jamila sera également suivie à partir de la rentrée de mai par une orthophoniste car elle rencontre de lourds problèmes d'encodage et de décodage. Un fort étayage a été réalisé en classe pour échanger avec elle sur sa planification et prendre en dictée à l'adulte sa mise en texte, mais la dernière production, réalisée en autonomie, montre une progression importante en encodage. Eliot écrit très lentement et peu soigneusement mais produit des textes cohérents et pertinents lorsqu'un temps plus important lui est donné (cf. annexe 6 : séance lors de laquelle il a poursuivi sa production).

Anis rencontre des problèmes d'autonomie dans la mise au travail et se voit accompagné chaque semaine par la maîtresse E de l'école²². Il n'a pas de problème de compréhension mais nécessite (malgré les progrès notés suite aux rencontres avec la famille) la présence d'un adulte pour écrire. Lorsqu'il est rassuré par ce soutien, il est capable de produire des textes plus conséquents (cf. nombre de mots en séance 1bis). Akram est le seul élève pour lequel l'évaluation des compétences étudiées pendant la séquence se révèle très compliqué. Il rencontre de nombreuses difficultés sociales et scolaires qui le placent souvent

Référence de la production	1	1bis	2	3	Moyenne mots /séance
Jamila	40	28	32	79	45
Eliot	23	72	10	54	40
Aïcha	60	0	105	68	58
Eren	37	48	21	21	32
Constance	84	116	74	10	71
Monia	107	165	92	66	108
Ahmed	145	210	160	111	157
Anis	8	79	37	0	31
Jamel	18	107	Abs	81	52
Pierre	89	46	75	138	87
Yanil	86	105	95	94	95
Kamel	32	109	124	123	97
Ladjji	45	43	Abs	Abs	44
Akram	14	Abs	48	9	24
Lassana	48	52	Abs	117	72
Emilia	129	90	68	46	83
Allan	90	138	59	59	87
Hamid	89	91	70	70	80
Maximum	145	210	160	138	157
Minimum	0	28	10	10	24
Moyenne	60	92	72	76	69

Légende : En une séance, l'élève a produit en moyenne ...
Rouge : moins de 40 mots Jaune : entre 40 et 50 mots
Vert clair : entre 50 et 100 mots Vert foncé : plus de 100 mots
Abs : absent(e)

²² Les derniers échanges avec les parents nous ont appris qu'Anis dormait très peu et passait de nombreuses heures par jour sur les écrans, ce qui pourrait expliquer en partie son attitude.

en opposition avec le cadre scolaire. Akram glisse depuis quelques semaines vers une passivité inquiétante, malgré mon étayage et mes encouragements, et la pratique de son activité scolaire favorite²³. On peut voir en annexe 7 un exemple de production inachevée réalisée par cet élève, après deux séances.

VI. 3. Un respect de la structure du conte mitigé

Comme le précise l'extrait de la note 17, on ne saurait réduire l'objectif d'écriture à une simple production de mots. La séquence de lecture-écriture s'appuyant sur le genre du conte merveilleux, il semble désormais intéressant d'analyser la transposition des caractéristiques du conte étudiées dans les productions des élèves.

Plusieurs critères sont conservés par l'enseignant pour évaluer les productions des élèves sur cette dimension (cf. légende en-dessous du tableau) : le conte est-il achevé ou non (case verte/rose) ? Respecte-t-il le registre du merveilleux (W) ? Comporte-t-il toutes les étapes du schéma prototypique du conte (InÉPD) ?

Le tableau ci-contre reprend ces différents critères pour l'ensemble des productions des élèves pendant la séquence. Comme on le voit grâce au code couleur, la majorité des élèves (en vert), réussissent à achever au moins une production en respectant les différentes étapes et l'univers merveilleux du conte. Six élèves²⁴ ne terminent jamais leur production. Ahmed et Emilia étant assez prolifiques, j'interprète cette absence de dénouement par une envie d'écrire des textes riches en péripéties, malheureusement inadaptés au temps donné pour ces

Production d'écrit (référence)	1	1bis	2	3
Jamila	D	D	ÉPD	W-PD
Eliot	ÉPD	D	ÉPD	D
Aïcha				
Eren	ÉPD		ÉPD	PD
Constance			D	InÉPD
Monia	W	D	W-ÉPD	W
Ahmed	D	D	D	D
Anis	ÉPD	D	W-ÉPD	W-ÉPD
Jamel	ÉPD	P	Abs	
Pierre	D	D		
Yanil				D
Kamel	ÉPD			
Ladji	ÉPD		Abs	Abs
Akram	ÉPD	Abs	PD	PD
Lassana	W-D	D	Abs	W
Emilia	D	P	D	PD
Allan	D		PD	
Hamid	D		D	

Légende :
La production est ...
 Case verte : complète Case rose : incomplète
 W : d'un autre registre que celui du conte merveilleux

Il manque ...
 In : la situation initiale É = un élément perturbateur
 P = des péripétie(s) D = le dénouement
 Abs : élève absent(e)

²³ Quelques semaines auparavant, Akram confiait à la maîtresse E adorer la production d'écrits d'invention. Ses productions au début de l'année, bien qu'imparfaites, reflètent un désir d'écrire. Il est aussi arrivé qu'il poursuive pour le plaisir, à la maison, l'écriture de certaines consignes proposées en classe.

²⁴ Jamila, Eliot, Ahmed, Anis, Akram et Emilia.

productions (cf. production d'Ahmed en annexe 8²⁵). Concernant les quatre autres élèves, ces productions inachevées reflètent leurs difficultés individuelles présentées en partie VI - 2.

Quatre élèves (W), excepté Anis qui figure aussi parmi les petits écrivains, écrivent des textes relativement longs, mais ne respectent pas l'univers merveilleux du conte. Au-delà des problèmes de cohérence qui seront expliqués par la suite, ces élèves produisent des textes réalistes ou descriptifs. Ce constat met en lumière la mauvaise compréhension par ces élèves du genre du conte. Si certaines de leurs productions s'apparentent sur certains aspects à ce genre, cela semble plus être le fruit du hasard, au vu des dernières productions qui sont une nouvelle occasion pour ces élèves d'écrire des textes de nouveau en décalage avec les objectifs fixés (annexe 9).

VI. 4. La cohérence, la compétence implicite

La lecture et l'évaluation formative des premières productions apporte des informations à l'enseignant quant aux éléments implicites qu'il n'a pas explicités à ses élèves. Si une étude des caractéristiques du conte avait été réalisée, comme nous l'avons vu, avant de demander aux élèves de produire des textes de ce genre littéraire, les outils pour favoriser la cohérence de textes n'avaient pas été revus depuis plusieurs semaines. Or, mes préjugés de néo-enseignant m'ont laissé penser que les facilitateurs procéduraux proposés (en particulier la trame d'écriture utilisée reprenant les différentes étapes du conte) suffiraient à ce que les élèves écrivent des textes cohérents.

Comme on peut le lire avec l'exemple de Monia (annexe 9), non seulement le genre du conte n'est pas respecté, mais la cohérence globale du texte non plus. Les idées sont collées sans lien sémantique entre elles. Dans l'exemple de Kamel (annexe 10, séance 1bis), il n'y a aucune progression thématique. Les idées se superposent mais les rhèmes manquent pour faire avancer l'histoire. Par ailleurs, on ne comprend pas qui sont les référents initiaux repris par les pronoms. De son côté, Aïcha (annexe 12a) balaie les productions sans créer la cohésion nécessaire pour que le lecteur comprenne la cohérence du texte. Les ellipses sont trop nombreuses et l'explicitation des enchaînements entre les étapes du conte insuffisantes.

Enfin, de façon plus rare ou par mauvaise relecture, des élèves écrivent des phrases agrammaticales (cf. production de Jamila annexe 12b). Le manque de cohérence au niveau local entrave la compréhension.

²⁵ Ahmed n'écrit jamais de dénouement mais ses productions sont plus longues, de 60 mots en moyenne, que ses camarades.

VI. Analyse des données recueillies

VII. 1. Une majorité d'élèves producteurs de contes

Si les pistes de progression sont nombreuses et détaillées dans les sous-parties suivantes, les réussites de la majorité des élèves portent à croire que les pratiques pédagogiques mises en œuvre pendant cette séquence ont été utiles.

Les productions des élèves sont, excepté le cas des quelques élèves mentionnés en partie VI - 2, d'une longueur conforme aux attendus de leur niveau de classe. On peut émettre l'hypothèse que les facilitateurs procéduraux (images projetées d'*Il était une fois...il était une fin*, outil pour construire la trame narrative, les échanges entre pairs et la trame d'écriture) et la motivation de l'écriture par un auditoire plus large que la classe, ont contribué à ce qu'une grande majorité d'élèves entrent facilement dans les productions d'écrits. S'il est difficile de mesurer l'impact direct de cette motivation sur la production d'écrits, certains élèves me demandaient à chaque entraînement lequel des contes serait partagé aux CE1, ce qui démontre une considération de l'auditoire dans le processus d'écriture.

Une majorité d'élèves produit des contes, parfois inachevés, mais qui respectent la superstructure du genre littéraire étudié, et dont les étapes s'articulent avec cohérence et pertinence. Pour ces élèves, la grille d'écriture et l'outil de planification semblent avoir été utiles, pour leur permettre de planifier, d'écrire et de se relire en autonomie. J'appuie cette analyse sur la moindre prise en considération par les élèves, dans de bonnes productions, d'autres aspects de la langue écrite, comme l'étude de la langue, à laquelle je n'accordais pas d'importance prépondérante dans cette séquence²⁶ (cf. production d'Ahmed, annexe 8).

Par ailleurs, lorsqu'on regarde attentivement la colonne 1bis du tableau 2, qui correspond à la séance de réécriture / poursuite de l'écriture de la première production, on remarque que 16 élèves sur 18 ont amélioré leur production au regard du respect de la structure du conte ou de son achèvement. Tous les élèves inscrivent leur production dans un univers merveilleux, seule fois où l'ensemble des élèves respecte cette caractéristique. Cette réécriture faisant suite aux commentaires individuels réalisés par l'enseignant pour chaque production, à la relecture en binôme de ces dernières, et à la lecture critique en classe entière de quelques productions, les apports évoqués dans la littérature de ces phases réflexives

²⁶ Excepté les compétences ayant un impact sur la cohérence des productions (reprises pronominales et lexicales).

semblent ici se vérifier, à l'image de ces évolutions entre les productions de la séance 1 et de la séance 1bis (cf. annexe 10).

VII. 2. Une progression limitée, en particulier des élèves en difficulté

Suite aux échanges avec mes directrices de mémoire, l'idée d'instaurer un rituel d'écriture (sous la forme d'un jogging d'écriture) m'a été suggérée. J'ai décidé de mettre en place ce rituel sur les trois semaines en classe. Malheureusement, le temps limité de présence en classe nous oblige à accélérer tous les dispositifs expérimentés, et j'ai à tort privilégié les entraînements aux séances de relecture en binôme et de réécriture. Pourtant, en analysant les productions des élèves, tant au niveau du respect de la structure que de la cohérence des textes, il me semble aujourd'hui évident que ces entraînements étaient trop peu constructifs. Réalisant une évaluation formative de l'ensemble des productions après chaque rituel d'écriture (exemples en annexe 11), je pensais initialement que les élèves liraient ses commentaires et les prendraient en compte dans leurs productions suivantes. Or, je me suis rendu compte en remplissant ces évaluations, qu'il est très difficile de donner des conseils, à l'écrit, qui soient facilement applicables par des élèves si jeunes²⁷. Les évaluations, qui plus est chronophages pour l'enseignant, n'ont sûrement pas été comprises dans la majorité des cas car je n'ai pas pris le temps de les expliquer à l'oral, excepté les commentaires généraux sur les problèmes revenant dans plusieurs productions (bien faire le lien entre les deux images, comprendre qu'il s'agit d'une seule et même histoire, que les élèves doivent se relire systématiquement pour vérifier que leurs phrases aient du sens, etc.). Ces retours peu productifs expliquent certainement la progression limitée des élèves.

Toutefois, on peut considérer qu'une ritualisation de ces séances d'écriture a donné l'opportunité pour les élèves les plus éloignés de l'écriture d'invention, d'adopter quelques mécanismes pour entrer dans des productions littéraires et de donner le goût à certains d'écrire d'autres histoires avec moins d'appréhension.

Quelques interrogations demeurent quant à l'impact des lectures critiques en classe entière. Si quelques élèves, à l'aise en production d'écrits, intègrent les remarques de leurs camarades, à l'instar d'Emilia qui segmente son texte en unités phrastiques (parfois malheureuses !), d'autres, comme Monia et Lassana, ne modifient pas leurs productions à la suite des critiques sur le "manque de sens" des contes.

²⁷ Cette difficulté correspond aux dilemmes évaluatifs étudiés par Jorro (2013). En effet, l'évaluation doit être bienveillante, explicite, variable selon l'objectif, mais aussi ergonomique (pour être comprise et utilisée par les élèves).

VII. 3. Une planification imparfaite

On peut aussi expliquer le respect limité de la structure du conte par une planification du texte insuffisante. Si l'outil de planification proposé (annexe 4) permettait aux élèves de construire leur production d'un début jusqu'à une fin narrative, certains élèves se sont contentés de décrire les deux images sans créer les liens manquants entre elles, qui correspondaient aux péripéties et au dénouement du conte (annexe 4bis). D'autres, ont utilisé la case centrale pour écrire un brouillon de la situation initiale du conte. Ainsi, la phase d'échanges autour de ces étapes imaginaires aurait pu être menée collectivement pour permettre à l'ensemble des élèves de comprendre qu'il était nécessaire de créer un lien entre les deux images, et de leur donner d'éventuelles idées pour expliquer le passage d'un état à un autre des personnages et du contexte. Ce travers résulte aussi de la construction de l'outil qui appelle les élèves à "Décri[re]" les images l'une après l'autre, même s'il est à chaque fois précisé qu'elle correspond à une étape de l'histoire.

Par ailleurs, il n'a pas été donné l'opportunité aux élèves d'utiliser un outil pourtant présent dans la majorité des classes : le brouillon. Ceci aurait permis aux élèves d'éviter l'adoption d'une conduite rédactionnelle "pas à pas", qui produit chez certains élèves l'écriture d'énoncés successifs, par des connecteurs répétitifs, sans cohérence entre les différentes idées.

Une critique similaire peut-être adressée à la grille d'écriture qui, si elle reprend les différentes étapes du conte et permet aux élèves de se relire au cours de la mise en texte, encourage l'ajout successif d'énoncés correspondants à chaque étape du conte. Ainsi, on voit l'intégralité des élèves utiliser une locution introductive traditionnelle du conte, mais certains peinent à la lier au reste de leur production (cf. Monia annexe 9 ou 10). D'autres complètent les différentes étapes du conte mais ne vérifient pas que les liens entre elles soient établis. Par conséquent, on peut en conclure que les différents facilitateurs procéduraux ne semblent pas suffisants pour lever les difficultés que les élèves en posture *première* rencontrent lors de productions d'écrits.

Comme remède à ce travers, j'aurais dû ouvrir, préalablement à la construction de la trame, une réflexion orale collective sur les différentes manières d'écrire un conte, et construire par la suite un protocole d'écriture. Cette étape aurait mis en lumière les différentes conduites rédactionnelles des élèves de la classe et souligné celles qui permettent d'intégrer toutes les contraintes de la production demandée. Le brouillon, de toute évidence, aurait été mentionné par les élèves et intégré au processus d'écriture, et la grille d'écriture aurait servi à la mise en texte.

VII. 4. La production d'écrits, un processus à décomposer

Lors de chaque rituel de production, les élèves devaient, en quarante minutes, analyser les deux images projetées au tableau (situations initiale et finale), les décrire, inférer les étapes manquantes, en discuter avec leur voisin, écrire un conte, puis le relire.

A posteriori, ces séances semblent beaucoup trop lourdes et contribuent à la production de textes incohérents ou incomplets. Si les élèves ont eu à deux reprises l'opportunité de poursuivre leur production, au lieu d'en commencer une nouvelle, car le temps avait manqué à l'ensemble de la classe pour mettre en texte leurs idées, la durée de ces productions me semble trop courte. Si je pouvais reprendre cette séquence, je prendrais le temps de décomposer le processus rédactionnel, de sorte à accompagner les élèves dans la planification de leur production, et à leur permettre d'écrire chaque étape du conte séance par séance. Ceci favoriserait l'intégration de tous les éléments de la structure quinaire et d'insister sur le tissage nécessaire entre ces différentes parties de la production. Les rituels seraient alors plus progressifs, sur une période complète, pour donner l'opportunité aux élèves, à la fin des six semaines, d'écrire en autonomie un conte, sans décomposition. Cette décomposition serait aussi l'occasion de travailler des éléments plus spécifiques d'étude de la langue, comme les connecteurs logiques, qui sont les grands absents des productions des élèves (hormis "et" et "puis" répétés à outrance). Toutefois, cette segmentation de la production devrait être étayée.

Lors de la période précédente, les élèves avaient été invités à écrire le plan d'une production écrite sur la découverte d'un site préhistorique en amont de la mise en texte. Durant cette séance, certains élèves se sont engagés, avec la même posture *scolaire* et *première* mentionnée précédemment, dans la mise en texte, sans répondre à la consigne de planification. À ce moment-là, je pensais que ces élèves passaient volontairement outre cette étape, par mauvaise compréhension de l'intérêt du plan pour construire des productions cohérentes ou par envie de "se débarrasser" de la tâche. Or, ce n'est que plus tard que j'ai compris que ces élèves ne réussissaient pas à faire de plan, malgré des exemples construits avec le groupe-classe au tableau. Ainsi, un étayage des élèves en difficulté ne sachant pas planifier leur production aurait été nécessaire, sans quoi la décomposition présentée au paragraphe précédent ne produirait pas les effets désirés.

VII. 5. La cohérence, parent pauvre de la séquence

Si cet élément d'évaluation formative n'avait pas été explicité aux élèves en début de séquence, les élèves ont pu observer sur leur grille d'évaluation un critère utilisé dans toutes

les autres productions d'écrits depuis le début de l'année scolaire : la cohérence. En donnant aux élèves une grille de relecture différente de la trame d'écriture, et en y ajoutant des critères comme la cohérence, les élèves auraient pu porter leur attention sur cette dimension du texte. Comme cela a été mentionné précédemment, un travail plus régulier de relecture en binôme aurait permis de lever les problèmes d'incohérence invisibles aux yeux de l'auteur, capable de créer les inférences nécessaires à la construction narrative, même en leur absence à l'écrit.

En raison d'un travail de réécriture insuffisant avec les élèves sur ce sujet, les élèves écrivant fréquemment des textes incohérents ont très peu progressé sur cette compétence au cours de la séquence.

VII. Conclusions provisoires

En réponse à ma problématique concernant l'impact de l'explicitation des processus rédactionnels sur la production des écrits des élèves, je peux répondre, avec grande humilité, que les données collectées dans cette expérimentation me permettent d'avoir des intuitions, plus que des certitudes, quant aux pratiques à adopter.

Tout d'abord, l'hétérogénéité des élèves appelle à des réponses pédagogiques différenciées que des outils généralistes ne peuvent satisfaire. Néanmoins, il semble :

- qu'une démarche inductive, de l'analyse de la littérature existante à la généralisation des superstructures textuelles, est utile pour permettre aux élèves d'intégrer les caractéristiques d'un genre littéraire ;
- que l'étayage de l'écriture par des outils nourrissant l'imaginaire et structurant les productions permet à une majorité d'élèves de planifier leurs productions et de les contrôler au cours de l'écriture, en autonomie ;
- et que les travaux en binôme de relecture et de réécriture sont particulièrement pertinents pour donner aux élèves un regard extérieur sur la cohérence de leur propos. Ce dernier outil, sous-exploité dans cette expérimentation, mériterait à l'avenir d'être utilisé en amont des phases de réécriture, plutôt que de répéter des entraînements peu productifs.

Malgré ces résultats encourageants pour une majorité d'élèves de la classe, l'écriture, comme je l'ai largement expliqué dans la revue de littérature et illustré par certains élèves de la classe, revêt de multiples dimensions que l'explicitation et l'étayage des processus rédactionnels ne permettent pas de lever. Le geste graphomoteur, l'encodage et la cohérence de textes, sont pour certains élèves des compétences encore en cours d'acquisition, et

entravent grandement la production autonome d'écrits littéraires structurés et cohérents sans un étayage renforcé de l'adulte. Pour répondre à ces difficultés connexes, plusieurs pistes ont déjà été explorées ou restent à expérimenter pour permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre les mêmes objectifs en production d'écrits.

VIII. Pistes pour la suite

Au vu des limites de ce travail, il a été décidé, à la rentrée suivant la recherche-action présentée, de :

- faire un travail réflexif avec les élèves sur les différentes conduites rédactionnelles qui permettent de produire un conte. Ce travail visait à permettre aux élèves suivant des conduites "pas à pas" de s'en extraire pour arriver progressivement à une planification utile à la cohésion de texte, au respect des superstructures des textes demandés, et à la construction de progressions thématiques. Ce travail, expérimenté en classe à la rentrée, s'est avéré très laborieux ;
- construire avec les élèves une grille de relecture, qui ne soit pas la trame d'écriture, qui intègre d'autres critères que le simple respect de la structure quinaire, comme la cohérence de texte²⁸. Cette grille permettrait aux élèves d'évaluer leur production et celles de camarades. La tentative en classe a été plutôt concluante mais elle gagnerait à être mise en application en binômes ;
- planifier puis écrire collectivement un conte étape par étape, en insistant sur l'intérêt de la première étape pour la mise en texte. Cette écriture a été expérimentée à la rentrée mais l'échec constaté (seuls les élèves déjà en réussite participaient) réside, selon mon interprétation, dans l'effectif trop important d'une classe entière. Elle gagnerait à être réalisée en demi-groupes ;
- organiser un atelier autour de la cohésion pour les élèves en difficulté sur cette compétence. De fait, un APC a été consacré à ce sujet à mon retour en classe en période 4, à l'aide d'images séquentielles, de productions d'écrits décomposées, et de l'intégration guidée de connecteurs logiques et de reprises cohérentes. Les premiers résultats, pour Monia et Lassana, étaient encourageants, mais la fermeture des classes a interrompu ce travail.

²⁸ Appui sur les grilles proposées par Bernard Slusarczyk (2010) et Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine (2005)

- mener un travail explicite sur la segmentation phrastique des textes, pour que les élèves comprennent comment construire des phrases complexes (différents modes d'articulation des propositions : juxtaposition, coordination, subordination). Bien que l'étude de la distinction phrase simple / phrase complexe soit conseillée plutôt pour le CM2 (cf. repères de cycle 3), elle demeure essentielle en production d'écrits, où certains élèves sont capables de produire des textes d'une centaine de mots sans jamais marquer d'autre pause que la conjonction "et".

Comme cela a été mentionné dans l'analyse des données recueillies, il serait intéressant, dans la réplication de cette séquence, de décomposer l'écriture en plusieurs étapes (un jour la situation initiale, le lendemain l'élément perturbateur, etc.), le conte se prêtant très bien, par sa structure prototypique, à la segmentation.

Enfin, les normes orthographiques ayant été délaissées pendant cette séquence, il serait intéressant de mener un travail complémentaire de révision pour améliorer les différentes productions des élèves.

Une boîte est disposée depuis la rentrée dans la classe avec l'ensemble des outils disponibles pour écrire un conte en autonomie pour les élèves terminant leur travail en avance (cf. image ci-contre).



X. Bibliographie / Sitographie

- ANDREU S. et al. (2021), « Evaluations 2021 Point d'étape CP : Premiers Résultats », DEPP.
- BATIOT, C. (2010), "Lecture de consignes", RAR de Waippy (57140).
- BONNÉRY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».
- BOURDIEU P. ET PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, Paris.
- BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui.
- BUCHETON D. et al. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés de l'école primaire au lycée*, Retz.
- BUCHETON D. (2017), "Gestes professionnels, postures des enseignants : quelles responsabilités dans les processus différenciateurs ? Conférence de consensus, Cnesco.
- CARBONNEAU C. et PRÉFONTAINE C. (2005), « Enseigner et évaluer la cohérence textuelle », *Québec français*, n° 138, p. 78-81.
- CÈBE S. & GOIGOUX R. (2019), *Lector & Lectrix : Apprendre à comprendre les textes narratifs : cycle 3, SEGPA*, Retz.
- CHISS J.-L. ET DAVID J. (2011), « Linguistique textuelle et didactique du français », *Le français aujourd'hui*, Hors-Série n°1, p. 155-166.
- CHUY M. ET RONDELLI F. (2010), « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle », *Langages*, n° 177, p. 83-111.
- CNESCO (dir. FAYOL M. et BRISSAUD C.) (2018), "Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?".
- ÉDUSCOL (2015), Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, "Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre".
- ÉDUSCOL (2016), "Quelles activités pour faciliter la compréhension des consignes ?", MENESR.
- ÉDUSCOL (2016), "Travailler la compréhension de consignes", MENESR.
- ÉDUSCOL (2016), "Les obstacles possibles" in "La production d'écrits - Les écrits courts" in Français.
- ÉDUSCOL (2020), *Programme du cycle 3*, MENJS.

- FEYFANT A. (2016), "La différenciation pédagogique en classe", Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- GAUSSEL M. (2015), "Lire pour apprendre, lire pour comprendre". Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- GARCIA-DEBANC C. (1986), Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49. Les activités rédactionnelles. pp. 23-49.
- GROBON S, PANICO L, SOLAZ A. (2019), Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bull Epidemiol Hebd.* (1):2-9.
- HART B. et RISLEY T. (2004) « The Early Catastrophe », *Education Review*, 77 (1), pp. 100-118 (E.U.).
- HAYES J.R. et FLOWER L.S. (1980), "Identifying the organization of writing processes" in *Cognitive processes in writing*, publié par Gregg Steinberg, Lawrence Erlbaum Ed., New York (E.U.).
- IFÉ (2016), "Enseigner plus explicitement", un dossier ressource, Centre Alain-Savary.
- JOLIBERT J. (coord.) (2007), *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette.
- MAIGUENEAU D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, coll. « Mémo », n° 20.
- PÉPIN L. (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte : guide d'analyse et d'auto-correction*, Lyon : Chronique sociale.
- PEUGNY C. (2013), *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Seuil, coll. « La république des idées ».
- PILORGÉ J.-L. (2010), Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves, *Pratiques*, 145-146, 85-103.
- RAYOU P. (2018), « Pédagogie explicite », *Recherche et formation*, 87.
- ROCHER T. (2015), *Évolution des inégalités sociales de compétences : une synthèse*, DEPP.
- RONDELLI F. (2010), « La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence », *Pratiques*, n° 145-146.
- SIMON J. (1973), *La langue écrite de l'enfant*, PUF.
- SLUSARCZYK B. (2010), « Approcher la qualité textuelle des écrits scolaires : le corpus grenouille à l'essai d'un jugement d'experts », *Synergies Pays Scandinaves*, n° 5, p. 97-110.
- VYGOTSKI L. (1997, 1ère publication en 1934), *Pensée et Langage*, éditions La Dispute.

Annexe 1 : Outil de travail en trinôme pour faire émerger les caractéristiques du conte

Cherchons ensemble les caractéristiques du conte

1. Racontez-vous à l'oral en quelques phrases les contes que vous venez de lire. Sont-ils réalistes ?

2. Note les formules initiales par lesquelles commencent les contes.

3. Que présente la première phrase ou le premier paragraphe des trois contes ?

4. Qui sont les personnages principaux des trois contes ? Quel est leur nom ?

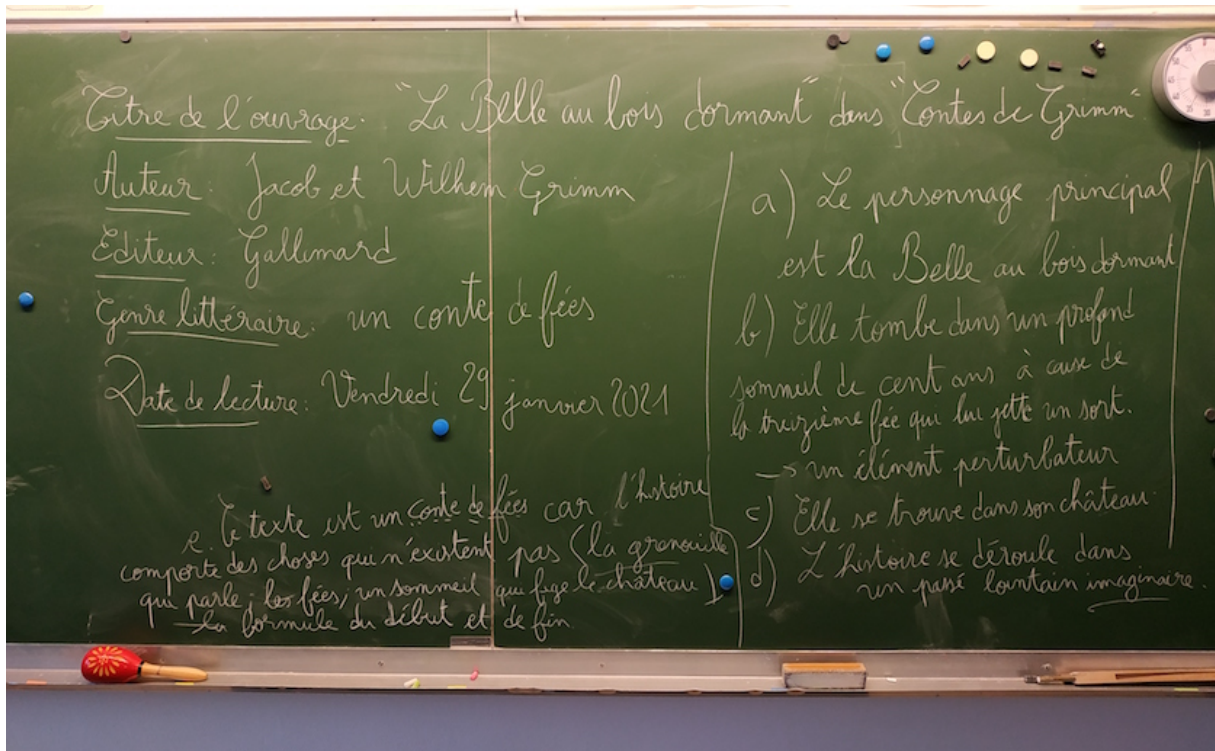
5. Où se passent les trois histoires ?

6. Quelle est la mission de chaque héros ou de chaque héroïne ?

7. Dans chaque conte, le personnage principal atteint-il son objectif ?

8. Bonus : Quelle morale (= leçon de vie) retiens-tu de ce conte ?

Annexe 1bis : Correction de la séance d'entraînement au repérage des caractéristiques du conte.



Annexe 2 : Trame d'écriture construite à la suite de la phase de recherche des élèves

Pour t'aider à écrire un conte à ton tour, tu peux suivre les étapes sur la colonne gauche du tableau. Pour rappel, un **conte** est une histoire **imaginaire**. Les personnages, **merveilleux** (comme des animaux parlants), ont un **destin extraordinaire**. Ils sont parfois dotés de **pouvoirs**.

Bien que résultant de l'analyse des élèves, cette trame a été conçue par l'enseignant.

Les différentes étapes du conte traditionnel	À ton tour, écris étape par étape un conte...
<p>1) Une situation initiale qui présente le contexte avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une formule d'accroche sur une époque indéfinie : "Autrefois..."; "Il y a fort longtemps..."; "Il était une fois..." - Une héroïne ou un héros : "...une petite fille qu'on appelait...", qui a souvent un surnom ou un attribut ; - qui vit dans un endroit imprécis qui laisse place au mystère : "Elle vivait seule dans sa maison." ; - description de la routine : "Elle aimait ramasser des myrtilles..." 	
<p>2) Un jour, un événement vient rompre la routine (élément perturbateur), qui peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une mission : "Un jour, sa mère lui demanda d'aller porter un petit pot de beurre à sa grand-mère." - OU une décision importante : " Craignant d'être lui aussi changé en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite." - OU un autre événement 	
<p>3) Dans sa quête, le personnage principal traverse des péripiéties.</p> <p>Il rencontre des obstacles (les opposants) pour atteindre son objectif. Par exemple, il peut être piégé ou devoir affronter un monstre.</p>	
<p>4) La situation finale :</p> <p>Le héros ou l'héroïne parvient OU non à son objectif. Il est parfois aidé d'un adjuvant (comme les frères du héros de <u>La boule de cristal</u>).</p> <p>Le lecteur en tire une réflexion, une morale sur la vie.</p>	

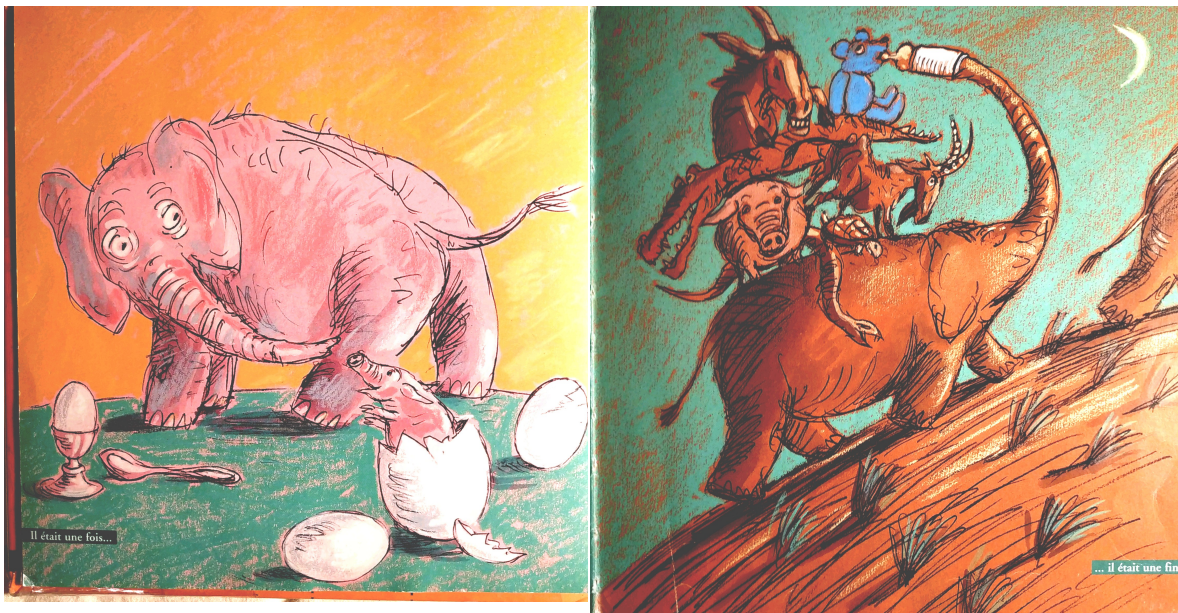
Annexe 2 bis : Trame d'écriture complétée par l'enseignant

Un **conte** est une histoire **imaginaire**. Les personnages, **merveilleux** (comme des animaux parlants), ont un **destin extraordinaire**. Ils sont parfois dotés de **pouvoirs**. Voici un exemple de conte créé à partir de l'outil sur la gauche du tableau.

Cette trame a été collée dans le cahier de leçons des élèves.

Les différentes étapes du conte traditionnel	À ton tour, écris étape par étape un conte...
<p>1) Une situation initiale qui présente le contexte avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une formule d'accroche sur une époque indéfinie : - Une héroïne ou un héros qui a souvent un surnom ou un attribut ; - qui vit dans un endroit imprécis qui laisse place au mystère ; - description de la routine : 	<p>Exemple :</p> <p>Il y a fort longtemps, une tortue vivait sur une plage déserte avec ses frères et sœurs. On l'appelait Brune car elle avait de belles joues marron.</p> <p>Chaque jour, ils se baignaient dans la mer, mangeaient quelques poissons puis revenaient sécher au soleil leur jolie carapace.</p>
<p>2) Un jour, un événement vient rompre la routine (élément perturbateur), qui peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une mission, ou une décision importante ; ou un autre événement 	<p>Un jour, Brune aperçut un très beau poisson coloré de mille couleurs au loin. Affamée, elle décida de s'approcher de son diner mais le poisson fuyait.</p>
<p>3) Dans sa quête, le personnage principal traverse des péripiéties.</p> <p>Il rencontre des obstacles (ou des opposants) pour atteindre son objectif.</p>	<p>Après plus d'une heure de nage-poursuite, la tortue finit par épuiser le poisson et elle l'avalait. C'était un régal, elle n'en avait jamais mangé d'aussi savoureux. Reprenant ses esprits, Brune se rendit compte qu'elle était perdue. "Impossible de savoir de quel côté se trouve ma plage", se dit-elle. Cela faisait plusieurs jours que la tortue ne retrouvait pas sa famille, nageant çà et là. Comme tout reptile, elle avait besoin de revenir sur Terre pour respirer.</p>
<p>4) La situation finale :</p> <p>Le héros ou l'héroïne parvient OU non à son objectif. Il est parfois aidé d'un adjuvant.</p> <p>Le lecteur (et parfois le personnage principal) en tire une réflexion, une morale sur la vie.</p>	<p>Alors qu'elle se croyait perdue à jamais, elle reconnut de loin Dodo la dorade avec qui elle avait passé toute son enfance. Il était à sa recherche. Accompagnée de Dodo, la tortue regagna la côte, soulagée de retrouver sa famille et sa maison.</p> <p>Elle promit de ne plus jamais être aussi gourmande et de mieux mesurer les risques de ses décisions.</p>

Annexe 3 : Exemple de support projeté aux élèves en amont et pendant la production d'écrits



Ces images sont extraites de *Il était une fois... il était une fin*, de Bruno Heitz, Editions Rue du monde, 2006.

Annexe 4 : Outil de planification de texte

Que s'est-il passé entre les deux ?

Je décris ce que je vois sur la 1ère image (début de l'histoire)		Je décris ce que je vois sur la 2ème image (fin de l'histoire)

Annexe 4 bis : Outil de planification de texte utilisé par les élèves

Que s'est-il passé entre les deux ?

Je décris ce que je vois sur la 1ère image (début de l'histoire)		Je décris ce que je vois sur la 2ème image (fin de l'histoire)
il était au fair dans un métro de je Perran e qui marcher dans un ker le métro et fonce et fait son stoper il y en de la		

Yamiré

Que s'est-il passé entre les deux ?

Je décris ce que je vois sur la 1ère image (début de l'histoire)		Je décris ce que je vois sur la 2ème image (fin de l'histoire)
Par la première image je vois un éléphant, des œufs, un cochon qui est dans les œufs et je vois que c'est le jour.		Dans la deuxième image je vois qu'il y a un éléphant qui dort avec un cochon, un serpent, une tortue, un crocodile, un bouc, et un mouton en peluche et je vois que c'est la nuit.

Julien

Que s'est-il passé entre les deux ?

Je décris ce que je vois sur la 1ère image (début de l'histoire)		Je décris ce que je vois sur la 2ème image (fin de l'histoire)
un éléphant rose un cochon dans un œuf, des œufs une cuillère, le soleil le ciel, un coquetier		deux éléphants maison un crocodile une chère la lune l'arbre un cochon un éléphant et un œuf

Amel D'Agre T

Que s'est-il passé entre les deux ?

Je décris ce que je vois sur la 1ère image (début de l'histoire)		Je décris ce que je vois sur la 2ème image (fin de l'histoire)
il y a un éléphant rose un coquetier un cochon qui sort d'un œuf, un œuf dans le coquetier et il y a deux autres, l'éléphant rose a plus que grand œuf et si il est étouffé	il était au fair avec un éléphant rose qui s'aprotait à manger un œuf il n'a pas vu le cochon qui est dans l'œuf et il ne s'en rend pas compte	il y a l'éléphant rose qui a baissé et qui s'est couché sur un coquetier un œuf et un serpent et il y a l'éléphant rose qui est dans le coquetier et il y a l'éléphant rose qui est dans le coquetier et il y a l'éléphant rose qui est dans le coquetier

Muhammad

Que s'est-il passé entre les deux ?

Je décris ce que je vois sur la 1ère image (début de l'histoire)		Je décris ce que je vois sur la 2ème image (fin de l'histoire)
un éléphant rose des œufs - un œuf - et la coque -	l'éléphant est parti à un anniversaire avec ses amis et il revient chez lui avec ses amis	deux éléphants maison des animaux de l'herbe

Braxel

Que s'est-il passé entre les deux ?

Je décris ce que je vois sur la 1ère image (début de l'histoire)		Je décris ce que je vois sur la 2ème image (fin de l'histoire)
un éléphant rose qui mange des œufs de cochon avec une cuillère un cochon sort d'un œuf de cochon.	l'éléphant adopte le cochon mais la troupe des éléphants CONTRE ANI MAUX (la par la éléphant et le cochon)	un éléphant avec un bébé donc a baissé a un œuf en peluche et il porte des animaux sur son dos.

Annexe 5 : Traces des recherches en trinômes sur les caractéristiques du conte

Boogym, Jamal et Béatrice
Cherchons ensemble les caractéristiques du conte

- Racontez-vous à l'oral en quelques phrases les contes que vous venez de lire. Sont-ils réalistes ?
Le conte de cristal n'est pas réaliste, le petit chapeau magique n'est pas réaliste, le conte de la princesse n'est pas réaliste.
- Note les formules initiales par lesquelles commencent les contes.
Il était une fois, il y avait une fois, il était une fois.
- Que présente la première phrase ou le premier paragraphe des trois contes ?
ont appris
- Qui sont les personnages principaux des trois contes ? Quel est leur nom ?
la petite princesse, le prince, le chapeau et le chapeau magique
- Où se passent les trois histoires ?
le petit chapeau magique dans la forêt, le conte de cristal dans la forêt, le conte de la princesse dans la forêt
- Quelle est la mission de chaque héros ou de chaque héroïne ?
la princesse de cristal → trouver le baobab magique, le chapeau magique → donner la magie à sa grand-mère, la petite princesse → sauver son royaume
- Dans chaque conte, le personnage principal atteint-il son objectif ?
le petit chapeau magique → non, elle se fait manger par le dragon, la princesse de cristal → oui, elle a sauvé son royaume, le conte de la princesse → oui, elle a épousé le prince
- Bonus : Quelle morale (= leçon de vie) retiens-tu de ce conte ?
ne pas se fier à son apparence

Abdelrahman, Imane et Malina
Cherchons ensemble les caractéristiques du conte

- Racontez-vous à l'oral en quelques phrases les contes que vous venez de lire. Sont-ils réalistes ?
Le conte n'est pas réaliste.
- Note les formules initiales par lesquelles commencent les contes.
Il était une fois.
- Que présente la première phrase ou le premier paragraphe des trois contes ?
un personnage qui se fait manger
- Qui sont les personnages principaux des trois contes ? Quel est leur nom ?
Le petit prince, la princesse, le chapeau magique, le dragon
- Où se passent les trois histoires ?
Dans la forêt, dans un château, dans une maison
- Quelle est la mission de chaque héros ou de chaque héroïne ?
Le petit prince → il ne veut pas se faire manger, la princesse → elle veut la magie, le chapeau magique → il veut sauver son royaume
- Dans chaque conte, le personnage principal atteint-il son objectif ?
oui, oui, oui
- Bonus : Quelle morale (= leçon de vie) retiens-tu de ce conte ?
Il ne faut pas se fier à son apparence, il ne faut pas se fier à son apparence, il ne faut pas se fier à son apparence

Olga, Marina et Alina
Cherchons ensemble les caractéristiques du conte

- Racontez-vous à l'oral en quelques phrases les contes que vous venez de lire. Sont-ils réalistes ?
Il était une fois.
- Note les formules initiales par lesquelles commencent les contes.
Il était une fois.
- Que présente la première phrase ou le premier paragraphe des trois contes ?
Une petite princesse qui vit dans un château, un prince qui vit dans un château, un prince qui vit dans un château
- Qui sont les personnages principaux des trois contes ? Quel est leur nom ?
Une princesse, un prince, un chapeau magique et un dragon
- Où se passent les trois histoires ?
- Quelle est la mission de chaque héros ou de chaque héroïne ?
- Dans chaque conte, le personnage principal atteint-il son objectif ?
- Bonus : Quelle morale (= leçon de vie) retiens-tu de ce conte ?

Annexe 6 : Production d'Eliot (phases d'écriture puis de réécriture)

Séance 1

À ton tour, écris étape par étape un conte...

*Il était une fois, il avait une fois
 Il était un jour un petit éléphant qui vivait
 dans une maison secrète. Personne ne la
 connaissait, mais il vivait tout seul.*

Séance 1bis

Pour t'aider à écrire un conte à ton tour, tu peux suivre les étapes sur la colonne gauche du tableau. Pour rappel, un conte est une histoire imaginaire. Les personnages, merveilleux (comme des animaux parlants), ont un destin extraordinaire. Ils sont parfois dotés de pouvoirs.

Les différentes étapes du conte traditionnel	À ton tour, écris étape par étape un conte...
<p>1) Une situation initiale qui présente le contexte avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une formule d'accroche sur une époque indéfinie : "Autrefois...", "Il y a fort longtemps...", "Il était une fois..." - Une héroïne ou un héros : "...une petite fille qu'on appelait...", qui a souvent un surnom ou un attribut ; - qui vit dans un endroit imprécis qui laisse place au mystère : "Elle vivait seule dans sa maison..." ; - description de la routine : "Elle aimait ramasser des myrtilles..." 	<p><i>Il était une fois un éléphant qui vivait dans un pays magique. Il avait un cachon. Le cachon était un objet magique. Il était un jour un petit éléphant qui vivait dans une maison secrète. Personne ne la connaissait, mais il vivait tout seul.</i></p>
<p>2) Un jour, un événement vient rompre la routine (élément perturbateur), qui peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une mission : "Un jour, sa mère lui demanda d'aller porter un petit pot de beurre à sa grand-mère." - OU une décision importante : "Craignant d'être lui aussi changé en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite." - OU un autre événement 	<p><i>Un jour, il se fit un jour un événement. Il se fit un jour un événement. Il se fit un jour un événement. Il se fit un jour un événement.</i></p>
<p>3) Dans sa quête, le personnage principal traverse des péripiéties.</p> <p>Il rencontre des obstacles (les opposants) pour atteindre son objectif. Par exemple, il peut être piégé ou devoir affronter un monstre.</p>	<p><i>Il se fit un jour un événement. Il se fit un jour un événement. Il se fit un jour un événement. Il se fit un jour un événement.</i></p>
<p>4) La situation finale :</p> <p>Le héros ou l'héroïne parvient OU non à son objectif. Il est parfois aidé d'un adjuvant (comme les frères du héros de La boule de cristal). Le lecteur en tire une réflexion, une morale sur la vie.</p>	<p><i>Le petit éléphant parvint à trouver le cachon. Le cachon était un objet magique. Il était un jour un petit éléphant qui vivait dans une maison secrète. Personne ne la connaissait, mais il vivait tout seul.</i></p>

Annexe 7 : Production d'Akram (sur deux séances au milieu de la séquence)

À ton tour, écris étape par étape un conte...

il y a fort longtemps le narrateur haban
 appela un recuteur. Le ~~recuteur~~ ^{Il} haban lui dit
 d'aller ~~ceindre~~ ^{chercher} des noix dans le ~~meuble~~ ^{meuble} ~~qui~~
 comme ~~c~~ ^{était} ~~il~~ ^{il} ~~recuteur~~ ^{qu'elle}
 mange des noix

Le narrateur maintenant les recuteurs ~~parce~~
 se avait pas manger ce bruit dit ~~le~~
 recuteur ~~il~~ ^{il} ~~manga~~ ^{presque} ~~tout~~ ^{les}
 noix ~~vingt~~ ^{et} ~~la~~ ^{alors} ~~que~~ ^{le}
 narrateur ~~est~~ ^{lui} ~~arrivait~~

Annexe 8 : Production d'Ahmed

À ton tour, écris étape par étape un conte...

~~Centurion et les mousettes.~~

Il était une fois un ~~petit~~ ^{petit} enfant nommé Centurion il vivait
 dans un ~~palais~~ ^{palais} il était ~~plutôt~~ ^{plutôt} intelligent il avait
 jours à l'école un jour en revenant de l'école il vit
 trois mousettes est se fissa un rêve comme il ~~disait~~ ^{disait}
 un objet ~~de~~ ^{de} ~~ce~~ ^{ce} ~~type~~ ^{type} un mousette terre - un jour
 un ~~jeu~~ ^{jeu} il alla voir une annexe sur un mur comme
 que le roi et la reine ~~rechercha~~ ^{rechercha} des mousettes depuis
 se jours ils s'entraînent après un ~~ans~~ ^{ans} d'entraînement
 il partit au ~~plais~~ ^{plais} pour se tenir valant l'annexe tenait ~~l'annexe~~
 il alla et était ~~rejeté~~ ^{rejeté} parce qu'il était ~~trop~~ ^{trop} pas
 assez riche ~~me~~ ^{me} ~~il~~ ^{il} ~~trouvait~~ ^{trouvait} dans la rue ~~de~~ ^{de}
 il vit un ~~carrosse~~ ^{carrosse} ~~et~~ ^{et} ~~des~~ ^{des} ~~épi~~ ^{épi} ~~de~~ ^{de} ~~la~~ ^{la} ~~route~~ ^{route} ~~de~~ ^{de} ~~la~~ ^{la} ~~ville~~ ^{ville}

Lors de la dernière séance de production, les élèves pouvaient écrire sans s'appuyer sur le support imaginaire proposé. Ici, Ahmed produit de façon prolifique mais sans achever sa production.

Annexe 9 : Productions d'élèves ne respectant pas le genre du conte

<p>Il était une fois, une fille qui s'appelle Julie, elle vivait dans la forêt, elle est parti chercher de l'eau, dans la forêt pour se douche elle a vu un rhinocéros, dans l'arbre elle a sauté le rhinocéros</p>
<p>Un jour, Julie et le rhinocéros Julie a construit une maison. Et aussi une maison pour le rhinocéros</p>
<p>Les personnages sont Julie et le rhinocéros.</p>
<p>À la fin</p>

Monia (dernière production "libre" sans appui sur le support pour l'imagination).

La production est incohérente et ne respecte pas le schéma prototypique du conte.

<p>À ton tour, écris étape par étape un conte...</p>	
<p>Il était une fois un éléphant ^{appelé Emmanuel} et un cochon qui sort d'un œuf. L'éléphant regard.</p>	<p>puis l'éléphant regarde l'œuf et il appelle son ami,</p>
<p>il part pour aller chez sa grand mère. un moment le cochon crie</p>	
<p>car un lion fonce sur lui et le mange</p>	

Lassana (première production)

Les idées se suivent mais n'ont pas de lien entre elles.

Annexe 10 : Productions d'élèves entre la séance 1 (écriture) et la séance 1bis (réécriture)

À ton tour, écris étape par étape un conte...

Il était une fois éléphant qui avait beaucoup d'aventure
C'était un héros.

Et tout d'un coup quelqu'un venait l'arrêter car il avait mangé tout ce qu'il y avait.

Le héros

Kamel - Séance 1

À ton tour, écris étape par étape un conte...

Il était une fois un gros éléphant rose qui voulait avoir des enfants mais tout un coup il se peut avoir un cochon qui était sorti de son ventre. L'éléphant il a appelé son patron pour lui dire son patron lui dit que ses il passé il lui a tout raconté il a quitté son travail pour s'occuper de son enfant. Et il a eu un bébé d'une girafe, un lion une gazelle mais il n'a pas eu d'éléphant il a décidé de se quitter de tout ses enfants un jour un coup il a encore un autre un animal qui était en train un éléphant.

Il regarda en son pour toujours.

Kamel - Séance 1bis

Parfois en haut de la colline vivait un éléphant qui adorait piquer avec ses dents les œufs pour les manger.

Un jour (alors que l'éléphant mangeait des œufs) un œuf se cassa tout seul et l'éléphant fut avec surprise un cochon avec font de l'œuf il l'adonta mais la troupe des éléphant contre animaux (contre les éléphant) le chassa.

Alors il prend la fuite pour protéger le cochon car il si est attaché il traverse trois fois le monde

mais la troupe les rattrapa

Constance - Séance 1

Parfois, en haut de la plus haute montagne du monde vivait depuis longtemps une troupe d'éléphant rose, les habitants de la planète. Ils mangeaient des œufs d'oiseaux roses, d'où venait leur couleur. Une jolie journée un cochon sorti d'un œuf et se leva à la vue de l'éléphant.

Mais un jour les hommes, pour avoir leur peau et devenir riche voulurent les tuer alors, ils se sont enfuis.

Malheureusement, un éléphant a été abandonné sur la montagne. Il se cacha et les hommes ne le remarquèrent pas. Il rencontra d'autres animaux et chercha la troupe.

Ils finirent par retrouver la troupe des éléphant rose avec les animaux de toute sorte et les adonta.

Constance - Séance 1bis

À ton tour, écris étape par étape un conte...	
it..."	Il était une fois un éléphant qui s'appelle Thomas et il a vu un œuf il se dit qu'est ce qu'il y a de dans. après l'œuf, se casse, il a l'intérieur il y avait un cochon, et sur un autre. (Fons) il y avait un éléphant qui avait sur son dos une serpente une tortue un crocodile un âne un cochon et un peluche et l'éléphant donner du bribron et un peluche.
ère :	Un jour, l'éléphant aimé bien manger avec sa mère à 12h sa mère avait préparé du poulet avec des tomates et ses autres animaux mangée par parvi que l'éléphant.
les..."	
ément	
er un	
si changé	
es	
son	

Monia - Séance 1

il était une fois. Un éléphant, qui vivait dans la surface de la planète. L'éléphant est partie à la mer avec ses animaux, il est parti se laver avec ses animaux. Un jour dans la mer l'éléphant a trouvé un poisson, il se dit bien j'ai faim donc je vais manger. Et l'éléphant et ses animaux, en fini dans la mer.
Le matin, l'éléphant est partie se laver. Quand l'éléphant a fini de se laver il est partie laver ses animaux. Il sont partie à mer, avec ses animaux, après il ont vu mille poisson coloré le crocodile est partie dans mer pour prendre les poisson. Un homme a attraper le crocodile.
L'homme voulait attraper des poisson et paille il a attraper le crocodile. L'homme voulait vendre et le crocodile avait de blessure il voulait vendre à 1000 € le monsieur et à dit un crocodile à 1000 €.
Après l'homme a vu que ses une crocodile il est partie à la mer pour reposer le crocodile.

Monia - Séance Ibis

Annexe 11 : Évaluation formative des productions des élèves (exemples)

Prénom : Monia

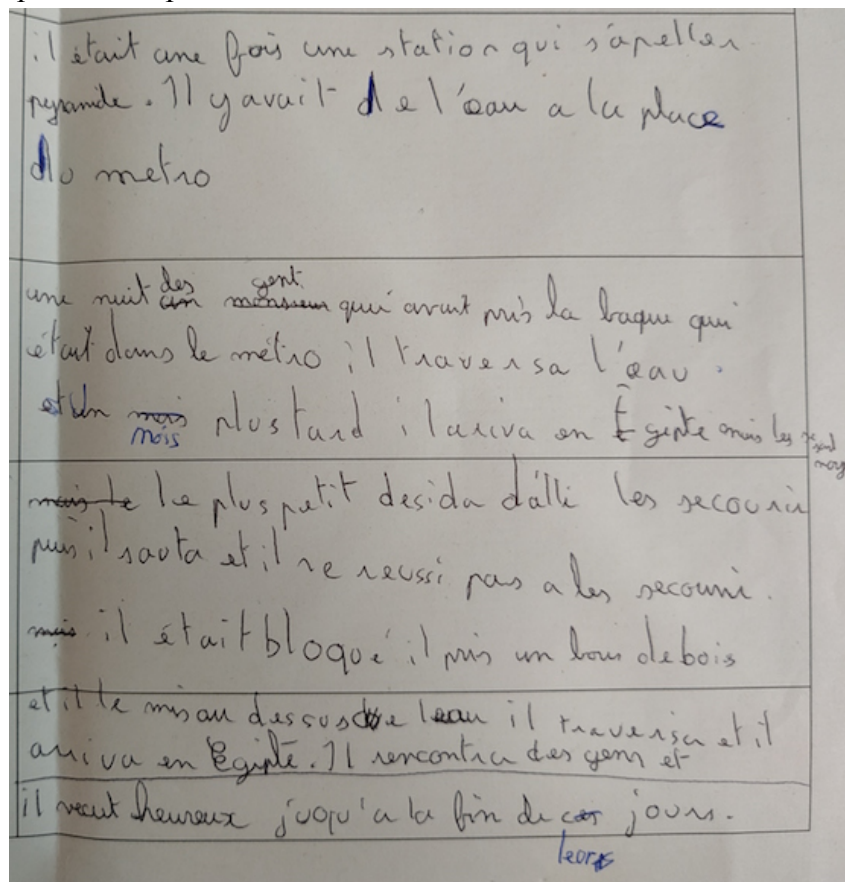
Critère d'évaluation	Points positifs	À améliorer
L'histoire a du sens. Les idées s'enchaînent et "veulent dire" quelque chose. L'histoire est cohérente (il y a un lien entre les différentes étapes de l'histoire).	L'histoire a un sens général, c'est bien. Les aventures des personnages se suivent logiquement.	Tu fais des efforts. Tes phrases ont plus de sens mais tu peux encore progresser. Écris des phrases plus courtes (une phrase = une action ou deux).
Les caractéristiques du conte sont respectées (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, fin de l'histoire) Bonus : l'histoire a une morale.	Le début de l'histoire ressemble à un conte mais....	... un conte présente un monde merveilleux, alors que ton histoire parle de voyages en avion et ne raconte rien sur le retour dans le passé de l'Égypte de l'Antiquité.
L'histoire correspond aux images projetées au tableau.	On retrouve des éléments des deux images dans ton histoire.	Tu n'as pas pris en compte le fleuve qui coule entre la première image et la deuxième. Ont-ils fait le voyage de Paris à l'Égypte en barque ?
Il y a peu de répétitions. Des pronoms, des surnoms, des synonymes sont utilisés pour parler des personnages.		Pour tes prochaines productions, trouve d'autres débuts de phrases que "il y avait..." (tu l'utilises 5 fois !). Qui sont ces personnes ? Décris-les !

Prénom : Ahmed

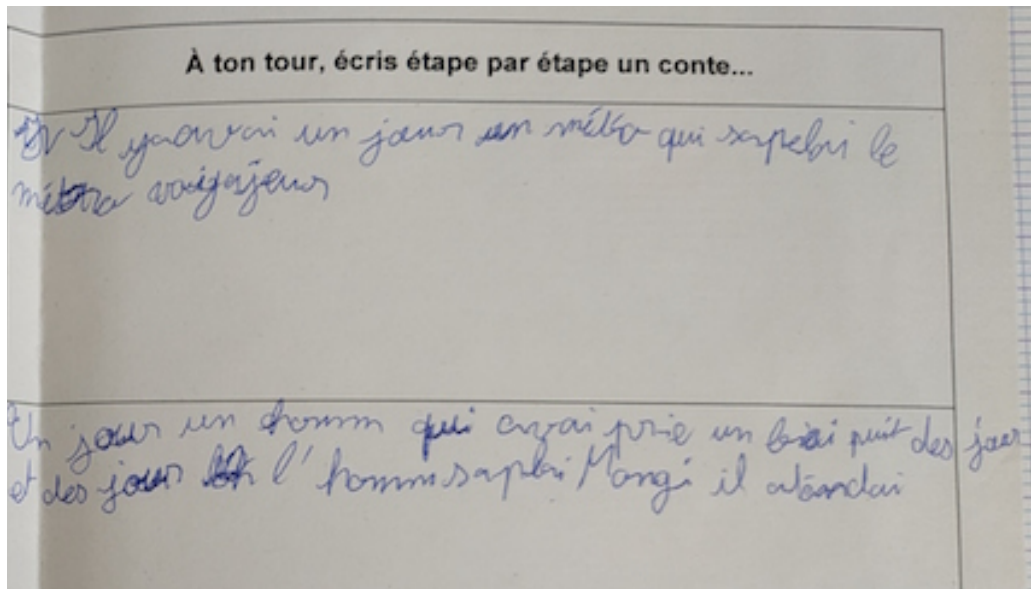
Critère d'évaluation	Points positifs	À améliorer
L'histoire a du sens. Les idées s'enchaînent et "veulent dire" quelque chose.	L'histoire est assez intéressante, originale.	La fin n'est pas très compréhensible. Pourquoi parles-tu à la première personne (de ta famille) ?
Les caractéristiques du conte sont respectées (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, fin de l'histoire) Bonus : l'histoire a une morale.	Les différentes étapes sont respectées. Les formules sont utilisées.	Il manque la fin de l'histoire (il me semble !) L'élément perturbateur est écrit dans la première étape de la trame. L'éléphant ne rencontre pas vraiment de problème à résoudre.
L'histoire correspond aux images projetées au tableau.	Très bien respecté !	
Il y a peu de répétitions. Des pronoms, des surnoms, des synonymes sont utilisés pour parler des personnages.	Lexique riche	De nombreuses erreurs, qui peuvent être améliorées en se relisant.

Annexe 12 : Productions d'élèves révélant des problèmes de cohérence

a. Aïcha : tant au niveau local (deuxième partie de l'élément perturbateur), qu'au niveau global (enchaînement incohérent entre les différentes idées), la cohésion n'est pas respectée et entrave la compréhension par le lecteur.



b. Jamila : l'agrammaticalité de certaines phrases rend incohérente la production au niveau local (soulignées dans la transcription ci-dessous)



Transcription : "Il y avai un jour un méto qui sapelai le méto voyageur
Un jour un homm qui avai prie un biai puit des jour et des jour l'homme sapelai Mongi il atendai"

Les propositions s'enchaînent sans progression thématique.

Les productions de l'annexe 9 révèlent aussi des problèmes de cohérence, ce qui rend pertinente l'intégration de la cohérence structurale dans l'analyse de la cohérence par M.A. Gernsbacher (1990 in CHUY et RODELLIN, 2010). En effet, si la production ne respecte pas la forme du texte demandée, elle devient de fait incohérente avec la situation.

Domaines

Culture littéraire et artistique

Lecture et compréhension de l'écrit

Écriture

Compétences

Se confronter au merveilleux, à l'étrange

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier

Rédiger des écrits variés

Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte

Objectifs

Comprendre un conte et l'interpréter

Repérer et analyser les caractéristiques du conte

Écrire un conte pour un destinataire connu (enfants de CP de l'école)

(Re)découvrir le genre littéraire du conte

Durée

55min

Les caractéristiques du conte

Durée

45min

Ecrire un conte à partir d'illustrations

Durée

55min

Echanges autour des productions de contes

Durée

1h

Lecture - compréhension d'un conte classique

Durée

45min

Rituel - écrire un conte à partir d'images de début et de fin de conte

Durée

20min

Amélioration d'une production pour diffusion

Durée

40min

Lecture à des plus jeunes de contes écrits par les élèves

Durée

50min

Lecture de contes en haïkus

Durée

17min

(Re)découvrir le genre littéraire du conte**55min**

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaines

Culture littéraire et artistique

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétences

Être capable d'identifier un conte et d'en repérer les caractéristiques majeures

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier

Objectif

Repérer et analyser les caractéristiques du conte

Matériels

3 contes différents : La bergère et le ramoneur (Andersen), La petite poule rousse (Cone Bryant), Le petit chaperon rouge (Perrault)

Créer des groupes de 2 ou 3 élèves

Fiche où les élèves annotent les points communs entre les trois contes

Feuille de mise en commun qui servira d'affichage par la suite sur les caractéristiques du conte

Présentation de l'objectif de séance

Durée

Dispositif

collectif

10min

Type

Élèves : écoute attentive, n'ont rien sur leur table

PE a préalablement demandé aux élèves qui vont travailler ensemble de s'installer en îlot.

PE dit :

Pendant les trois semaines qui viennent, nous allons travailler sur un nouveau genre littéraire, que vous avez déjà rencontré dans votre scolarité. L'objectif, à la fin de ces trois semaines d'apprentissages, sera de produire un texte littéraire dont vous connaîtrez bientôt le genre, et d'en faire une lecture à des élèves de CP de l'école. Pour cela, nous allons découvrir les caractéristiques de ce genre littéraire et nous entraîner à écrire ce type de texte.

Aujourd'hui, vous travaillerez en binôme, après la lecture individuelle d'un texte chacun, pour essayer de trouver les points communs entre vos textes. Autrement dit, que retrouve-t-on dans les deux ou trois textes que vous aurez dans votre groupe ?

Tout d'abord, je vous demande de lire individuellement le texte que je vais vous distribuer. Pour cela vous avez 10 minutes.

Deuxièmement, vous devrez répondre avec les camarades de votre groupe aux questions suivantes qui sont sur la feuille que je vous distribue. Vous aurez une feuille par groupe. Pour celles et ceux qui terminent leur lecture en premier, vous pouvez déjà commencer à réfléchir aux réponses aux questions. Pour répondre aux questions ensemble, vous aurez 20 minutes.

Enfin, nous prendrons 15 minutes pour mettre en commun vos réponses et garder une trace collective de votre travail.

PE annote au tableau les étapes et leur durée, il distribue le texte aux élèves puis lance le Time timer (10 min).

1) Lecture : 10 minutes

2) Travail en groupe : 20 minutes

3) Mise en commun : 15 minutes

Lecture individuelle du conte

Durée

10min

Dispositif
individuel

Type
recherche

Les élèves lisent silencieusement leur conte

La bergère et le ramoneur (Andersen) : <http://feeclochette.chez.com/Andersen/bergere.htm> (facile)

La petite poule rousse (Cone Bryant) : La poule <http://feeclochette.chez.com/Bryant/poule.html> (facile-moyen)

Le petit chaperon rouge (Perrault) : <http://feeclochette.chez.com/Perrault/chaperon.htm> (facile)

Différenciation pour les "petits" lecteurs : lecture au fond de la classe avec le PE, questionnement sur la compréhension (Rayan, Maïmouna, Harouna)

Lecture avec AESH : Nur, Arij

Recherche en trinôme : identifier les caractéristiques du conte

Durée

20min

Dispositifs
trinôme
binômes

Type
recherche

Attendu des élèves :

1. présentation de leur texte à leurs camarades ;
2. réponses aux questions posées :

Collecte des formules initiales, des formules finales, des temps utilisés dans différentes parties du conte ;

Points communs trouvés entre les histoires ; collecte des éléments composant le schéma actanciel : destinataire, sujet/héros, objet (objectif), pour destinataire, opposant, adjuvant)

Visée de la formule finale (moralisante)

1. Je résume oralement le conte à mes camarades.
2. Note les formules initiales par lesquelles commencent les contes.
3. Que présente la première phrase ou le premier paragraphe des trois contes ?
4. Qui sont les personnages principaux des trois contes ?
5. Où se passent les trois histoires ?
6. Quelle est la mission de chaque héros ou de chaque héroïne ?
7. Dans chaque conte, le personnage principal atteint-il son objectif ?
8. Quelle morale (= leçon de vie) retiens-tu de ce conte ?

Groupes :

1. Arij - Nur - Guimbala
2. Noé - Ilyan - Moussa
3. Mohammed- Lehyann - Moïse
4. Béryl - Yanibel - Jamal
5. Maïssa - Isaac - Abdelrahmane
6. Harouna - Rayan - Maïmouna

PE circule pour observer les échanges entre les élèves, prend des notes

Mise en commun

Dispositif
collectif

Type
mise en commun / institutionnalisation

Attendu des élèves :

1. identification du genre "conte" ;
2. des caractéristiques majeures du conte :

Sur la forme : formule initiale qui présente le lieu et le protagoniste, formule finale, temps utilisés

Sur le fond : monde merveilleux, péripéties d'un personnage avec fin (généralement heureuse), chaque personnage a une fonction (schéma actantiel : destinataire, sujet/héros, objet (objectif), pour destinataire, opposant, adjuvant) , visée moralisante du conte

des points de divergence : aventures et personnages différents, lieux différents

PE : à partir des réponses des élèves, le PE note au tableau leurs idées sur une affiche sur le modèle du schéma actantiel :
"Dans un conte, on trouve généralement :

1) Une **situation initiale** qui présente le contexte avec :

- Une **phrase d'accroche** sur une époque indéfinie : "Autrefois..." ; "Il y a fort longtemps..." ; "Il était une fois..."
- Une **héroïne ou un héros** : "...une petite fille qu'on appelait..." ;
- qui vit dans un **endroit imprécis** "Elle vivait seule dans sa maison." ;

2) Un jour, **un événement vient rompre la routine** (élément perturbateur), qui peut être :

- une **mission** : "Un jour, sa mère lui demanda d'aller porter un petit pot de beurre à sa grand-mère."
- OU une **décision de réaliser un rêve** : "Craignant d'être lui aussi changé en bête féroce, le troisième fils prit secrètement la fuite."

3) Dans sa quête, le personnage principal traverse des **péripéties**. Il rencontre des obstacles pour atteindre son objectif.

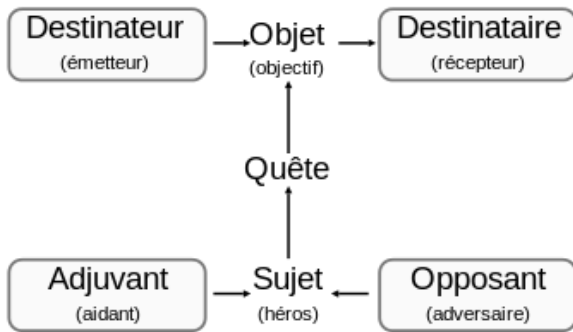
Par exemple, il peut être piégé ou devoir affronter un monstre.

Il est parfois aidé d'un **adjuvant** (comme les frères du héros de La boule de cristal).

4) La **situation finale** :

Le héros ou l'héroïne parvient OU non à son objectif.

Le lecteur en tire **une réflexion, une morale** sur la vie.



Le PE met en avant l'origine des contes, sa dimension planétaire, sa transcription en histoires écrites plus récemment. Il souligne que dans les contes, on retrouve un **monde imaginaire**, avec des personnages **merveilleux (souvent des animaux parlants)**, parfois dotés de **pouvoirs magiques**.

Phase de bilan : Quel genre littéraire avons-nous étudié aujourd'hui ? Qu'avons-nous appris pendant cette séance ? À quoi cela pourrait nous être utile ?

Le PE présente un outil d'écriture qui sert, en reprenant les étapes traditionnelles du conte, à écrire un conte en respectant bien les caractéristiques de ce genre.

Les caractéristiques du conte**45min**

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaine

Culture littéraire et artistique

Compétences

Lire

Se confronter au merveilleux, à l'étrange

Objectifs

Comprendre un conte et l'interpréter

Repérer et analyser les caractéristiques du conte

Matériel

La belle au bois dormant, Frères Grimm, du recueil de poèmes donné aux élèves

Présentation de l'objectif de la séance et de la tâche - Réactivation des connaissances

Durée

10min

Dispositif

collectif

Type

entraînement

PE présente l'objectif :

1) Lire et comprendre le texte :

a) Qui est le personnage principal ?

b) Que fait-elle ?

c) Où se trouve-t-elle ?

d) Quand se déroule l'histoire ?

e) À quel genre littéraire appartient ce texte ? Justifie ta réponse.

2) S'entraîner à identifier les caractéristiques d'un texte littéraire, à justifier pourquoi on peut dire de ce texte qu'il appartient au conte plutôt qu'à un autre genre littéraire.

Tâche : Vous devrez entourer au stylo noir dans le texte tous les éléments qui vous laissent penser que ce texte appartient au conte plutôt qu'à un autre genre littéraire. La dernière fois, nous avons vu ensemble qu'il existait des caractéristiques communes à la majorité des contes. Est-ce que quelqu'un peut me les rappeler ?

Attendus :

Sur la forme : formule initiale qui présente le lieu et le protagoniste, formule finale, temps utilisés

Sur le fond : monde merveilleux, péripéties d'un personnage avec fin heureuse, chaque personnage a une fonction (schéma actantiel : destinataire, sujet/héros, objet (objectif), pour destinataire, opposant, adjuvant) , visée moralisante du conte

Reformulations + Vous avez 20 minutes. Si vous pensez avoir trouvé tous les éléments qui prouvent que ce texte est un conte, vous pouvez échanger avec votre voisin pour vérifier. Si la discussion avec votre camarade vous permet de trouver de nouveaux éléments, entourez-les en bleu.

PE écrit au tableau : Je lis le texte. J'entoure, au stylo noir, les éléments qui me montrent qu'il s'agit d'un conte. 20 minutes

PE distribue le texte et demande aux non-lecteurs de venir avec lui pour réaliser la tâche demandée : Nur, Maïmouna, Moussa

Lecture individuelle et identification des caractéristiques du conte

Durée
20min

Dispositifs

individuel

trinôme pour le groupe en différenciation

Type

recherche

Élèves lisent individuellement le texte

Le PE précise que les élèves n'ont pas besoin de comprendre tous les mots pour comprendre l'histoire.

Différenciation avec Nur, Maïmouna, Moussa, (Arij) : lecture à voix haute du texte par le PE puis reformulation de la consigne en petit groupe.

Les élèves peuvent s'entraider pour réussir.

Mise en commun

Durée
15min

Dispositif

collectif

Type

mise en commun / institutionnalisation

Lecture à voix haute du conte

Organisation des réponses avec une distinction entre la forme et le fond :

Sur la forme : formule initiale qui présente le lieu et le protagoniste, formule finale, temps utilisés

Sur le fond : monde merveilleux, péripéties d'un personnage avec fin heureuse, chaque personnage a une fonction (schéma actantiel : destinataire, sujet/héros, objet (objectif), pour destinataire, opposant, adjuvant) , visée moralisante du conte

Commencer par interroger les plus en difficulté

Titre de la séance

Ecrire un conte à partir d'illustrations

Durée totale

55min

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaines

Culture littéraire et artistique

Écriture

Compétences

Écrire à la main de manière fluide et efficace.

Rédiger des écrits variés

Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser

Objectifs

Interpréter des images pour imaginer un conte

Écrire les péripéties d'un personnage en respectant les caractéristiques du conte

Matériels

Une double-page du livre "Il était une fois...Il était une fin" (l'éléphant et les oeufs)

Vidéo-projecteur

Cahier de lectures-écriture

Ecouteurs et enregistreur vocal

Outil d'écriture (modèle sur la gauche, cases vides sur la droite)

Fiche "ce que je vois au début", "ce que je vois à la fin", les péripéties manquantes

Présentation de l'objectif de séance et de la tâche

Durée
20min

Dispositif
collectif

Type

PE demande aux élèves le genre littéraire étudié actuellement en classe.

Il présente l'objectif : écrire un conte en connaissant le début et la fin de ce conte ; **en respectant les caractéristiques du conte.**

Nous allons faire un exemple à l'oral ensemble et vous devrez par la suite en faire un individuellement, chacun de votre côté.

PE prend un exemple et explique comment se présente cet exercice : sur la gauche le début de l'histoire, sur la droite la fin, que s'est-il passé entre les deux ?

Pour le savoir, il faut déjà bien regarder les deux images. Je dessine un tableau avec une colonne dans laquelle je décris ce que je vois dans la première image, et une deuxième colonne avec ce que je vois dans la deuxième image.

PE complète le tableau à partir des observations des élèves puis demande en dessous de la première colonne : *Comment commence généralement un conte ?* Il écrit : "Il était une fois, un x vivait dans y avec z..."

Il pose ensuite la question : **Que s'est-il passé entre ces deux moments du conte ?**

PE laisse un moment de réflexion puis interroge les élèves : des plus en difficulté aux plus avancés. Reformulation des trois-quatre hypothèses données et mise en avant de la liberté des enfants d'imaginer les péripéties entre deux.

→ **Il faut bien faire attention à ce qui change entre les deux images pour imaginer ce qu'il s'est passé.**

Il écrit au tableau l'un des exemples : "**Un jour,**"

Comment termine-t-on ce conte ?

Attendu : Une conclusion de l'histoire, une morale

→ ex :

Lancement de l'activité en autonomie : *À votre tour, à partir de l'image suivante, de suivre les différentes étapes que vous retrouverez sur votre feuille (montre la feuille), pour construire un conte. En premier, regardez bien les images pour voir ce qui change entre la première et la deuxième image. Ensuite, écrivez à partir de ce que vous avez observé dans la première image, le début du conte. Il vous restera à imaginer les péripéties, les aventures des personnages qui leur ont permis d'arriver à l'état dans lequel ils sont sur la 2ème image.*

Attention, je vous demande d'écrire un conte, ce qui demande que vous respectiez bien les codes, les caractéristiques du conte.

Qui peut me rappeler ce qu'on retrouve dans un conte ? Où pouvez-vous retrouver ces caractéristiques ?

Attendus (cf. séances 1 et 2 et affichage)

Reformulations

1) Décrire les images

2) Imaginer ce qu'il s'est passé entre les deux

3) Écrire le début du conte

4) Imaginer la suite pour arriver à la fin de la deuxième image

→ respecter les caractéristiques du conte

Description des images (incipit - fin)

Durée
5min

Dispositif
individuel

Type
recherche

Les élèves annotent individuellement sur leur feuille ce qu'ils voient et réfléchissent aux péripéties manquantes.

Echange par binôme sur ce qu'ils ont imaginé

Durée
5min

Dispositif
binômes

Type
recherche

Les élèves échangent, avec leur voisin, sur ce qu'ils ont imaginé entre le début et la fin de l'histoire.

Écriture individuelle du conte

Durée
20min

Dispositif
individuel

Type
entraînement

Élèves qui n'encodent pas :

- avec l'AESH (Nur),

- Arij : avec PE pour une dictée à l'adulte suivie d'un encodage par l'élève grâce à l'enregistrement fait sur le moment de la dictée à l'adulte de l'enfant.

PE se rend rapidement disponible pour les autres élèves qui rencontreraient des difficultés.

Les élèves ont à disposition l'outil d'écriture du conte "étape par étape"

Bilan

Durée
5min

Dispositif
collectif

Type
mise en commun / institutionnalisation

PE conclut en demandant aux élèves de donner aux ramasseurs leur cahier, que le lendemain, ils liront leur conte à un camarade qui leur fera des remarques pour améliorer une prochaine production.

Élèves n'ont plus rien sur la table.

PE demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de cette séance, ce qu'ils ont ressenti, leurs éventuelles difficultés, d'identifier l'objectif de la séance.

Réponses attendues : interpréter (et la diversité d'interprétations), **écrire un conte**, exprimer sa créativité, prendre du plaisir à écrire

Titre de la séance

Durée totale

Echanges autour des productions de contes

1h

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaines

Culture littéraire et artistique

Écriture

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétences

Exercer une vigilance critique par rapport aux textes écoutés

Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension, savoir les verbaliser et trouver des moyens d'y répondre

Faire évoluer son texte à partir des commentaires d'un camarade

Objectifs

Adopter une posture réflexive sur une production écrite par rapport à des objectifs explicites

Améliorer un texte produit à partir des critiques d'un camarade

Matériels

Grille de relecture de texte

Contes produits par les élèves

Présentation de l'objectif de la séance et de la tâche à réaliser

Durée

15min

Dispositif

collectif

Type

présentation - exemple

PE présente l'objectif de la séance : écouter la lecture de la production d'un camarade et faire un retour critique pour lui indiquer ce qu'il a réussi et lui donner des pistes d'amélioration.

Il montre un exemple de production qu'il lit et critique, demande aux élèves ce qu'ils pensent être bien et ce qui pourrait être amélioré et le note dans la grille de relecture (la même que les élèves mais projetée).

Reformulations par les élèves de la tâche à accomplir

Travail en binôme d'analyse critique de productions

Durée

15min

Dispositif

binômes

Type

recherche

En binôme, les élèves relisent la grille de relecture avec les différents critères pour critiquer une production.

Ensuite, un élève lit sa production à son camarade. Ce dernier l'écoute et regarde dans la grille de lecture s'il a respecté les objectifs de la production écrite. L'élève critique explique à son camarade oralement ce qu'il a remarqué. Il peut demander plusieurs lectures.

Une fois l'analyse critique terminée, ils échangent de rôle.

PE passe par les groupes pour s'assurer de la mise au travail et de la compréhension par tous de la tâche.

Binômes :

- Mohammed - Maïmouna
- Béryl - Jamal
- Harouna - Ilyan
- Arij - Noé
- Moïse - Guimbala
- Abdelrahmane - Rayan
- Maïssa - Moussa
- Isaac - Yanibel
- Lehyann- Nur

Regroupement - Explication de la phase suivante

Durée

5min

Les élèves reviennent à leur place. Ils écoutent.

Le PE explique l'étape suivante : réécrire son texte à partir des commentaires de son camarade.

Préciser que les élèves peuvent consulter leur première version et les commentaires de leur camarade, mais qu'ils doivent réécrire en entier leur conte.

Travail individuel de réécriture

Durée

12min

Dispositif

individuel

Type

entraînement

Chaque élève réécrit son conte à partir des commentaires de son camarade.

Le PE circule pour aider les élèves non-scripteurs ou ceux rencontrant des difficultés.

Lecture à voix haute de productions de contes par certains élèves

Durée
10min

Dispositif
collectif

Type
mise en commun / institutionnalisation

3 élèves viennent lire leur production.
Leurs camarades utilisent la grille de lecture pour dire s'il / si elle a respecté les attendus.

Bilan

Durée
3min

Dispositif
collectif

Type
mise en commun / institutionnalisation

Retour réflexif sur la séance : *qu'avons-nous appris lors de cette séance ?*
Les productions sont ramassées puis évaluées formativement pour voir leur évolution.

Titre de la séance

Durée totale

Lecture - compréhension d'un conte classique

45min

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaine

Culture littéraire et artistique

Compétences

Lire

Se confronter au merveilleux, à l'étrange

Objectifs

Comprendre un conte et l'interpréter

Repérer et analyser les caractéristiques du conte

Matériels

Conte de Raiponce : <http://feeclochette.chez.com/Grimm/raiponce.htm>

Ou livre de six contes

Présentation de l'objectif de la séance

Durée
5min

PE présente l'objectif : lire un autre conte, écrit cette fois par les frères Grimm, des conteurs allemands très célèbres du XVIIIème siècle.
Après la lecture silencieuse, s'en suivra une lecture à voix haute, et je vous poserai à l'oral quelques questions de compréhension.

Lecture silencieuse

Durée
20min

Dispositif
individuel

Type
entraînement

Différenciation : lecture par le PE à Nur et éventuellement Arij.

Bonus : *si vous terminez la lecture en avance, écrivez dans votre carnet de lecture les informations bibliographiques sur cette lecture.*

Lecture à voix haute

Dispositif
collectif

Type
entraînement

Durée
10min

Vérification de la compréhension du texte

Dispositif
collectif

Type
entraînement

Durée
10min

PE pose des questions pour vérifier la compréhension.
Il demande oralement de repérer les caractéristiques du conte qu'on retrouve dans *Raiponce*.
Il projette le texte et souligne ces éléments.

Titre de la séance

Rituel - écrire un conte à partir d'images de début et de fin de conte

Durée totale
20min

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaine

Culture littéraire et artistique

Compétences

Écrire

Lire des images

Objectifs

Interpréter des images pour imaginer un conte

Écrire un conte en respectant les caractéristiques du genre littéraire

Matériels

Le livre "Il était une fois...Il était une fin" avec le choix de 3 double-pages différentes

Vidéo-projecteur

Cahier de lectures-écriture

Ecouteurs et enregistreur vocal

Grille de relecture de texte

Contes produits par les élèves

Présentation du rituel et de son objectif

Dispositif
collectif

Durée
5min

PE présente le rituel : durée, fréquence, objectif, en quoi il consiste (faire le lien avec la phase d'écriture de la séance 3 de la séquence), les outils disponibles pour les élèves déjà utilisés lors de la première écriture pour écrire puis réviser son texte.
Le PE donne à chaque élève une de ces fiches-outils.

Phase d'analyse d'images et d'écriture individuelle

Durée

15min

Type

entraînement

Dispositif

individuel

Les élèves écrivent leur conte à partir de leur analyse d'images.

Différenciation : Nur et Arij reçoivent la veille l'image et peuvent déjà réfléchir à la partie du conte manquante. Allant à l'aide aux devoirs, un adulte peut prendre en dictée à l'adulte leurs idées pour qu'elles n'aient plus qu'à encoder le lendemain.

Sinon, enregistrement par le PE en début de séance de leur dictée à l'adulte.

Titre de la séance

Durée totale

Amélioration d'une production pour diffusion

40min

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaines

Culture littéraire et artistique

Écriture

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétences

Exercer une vigilance critique par rapport aux textes écoutés

Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension, savoir les verbaliser et trouver des moyens d'y répondre

Faire évoluer son texte à partir des commentaires d'un camarade

Objectifs

Écrire un conte pour un destinataire connu (enfants de CP de l'école et parents au travers d'un recueil des productions d'élèves)

Améliorer un texte produit à partir des critiques d'un camarade

Matériels

Grille de relecture de texte

Contes produits par les élèves

Présentation de l'objectif de la séance et de la tâche à réaliser

Durée

5min

Dispositif

collectif

Type

présentation - exemple

PE présente l'objectif de la séance : écouter la lecture d'une production d'un camarade (parmi celles produites lors du rituel d'écriture) et faire un retour critique pour lui indiquer ce qu'il a réussi et lui donner des pistes d'amélioration. Ce texte sera celui lu aux CP !

Penser à utiliser la grille de relecture

Reformulations par les élèves de la tâche à accomplir

Travail en binôme d'analyse critique de productions

Durée

15min

Dispositif

binômes

Type

recherche

En binôme, les élèves relisent la grille de relecture avec les différents critères pour critiquer une production. Ensuite, un élève lit sa production à son camarade. Ce dernier l'écoute et regarde dans la grille de lecture s'il a respecté les objectifs de la production écrite. L'élève critique explique à son camarade oralement ce qu'il a remarqué. Il peut demander plusieurs lectures. Une fois l'analyse critique terminée, ils échangent de rôle.

PE passe par les groupes pour s'assurer de la mise au travail et de la compréhension par tous de la tâche.

Regroupement - Explication de la phase suivante

Durée

5min

Les élèves reviennent à leur place. Ils écoutent.

Le PE explique l'étape suivante : réécrire son texte à partir des commentaires de son camarade.

Préciser que les élèves peuvent consulter leur première version et les commentaires de leur camarade, mais qu'ils doivent réécrire en entier leur conte.

Travail individuel de réécriture

Durée

15min

Dispositif

individuel

Type

entraînement

Chaque élève réécrit son conte à partir des commentaires de son camarade.

Le PE circule pour aider les élèves non-scripteurs ou ceux rencontrant des difficultés.

Titre de la séance

Durée totale

Lecture à des plus jeunes de contes écrits par les élèves

50min

Niveau

CM1

Matière

Français

Domaines

Langage oral

Lecture

Compétences

Lire avec fluidité

Parler en prenant en compte son auditoire

Objectif

Lire un conte en prenant en compte son auditoire (enfants de CP de l'école)

Matériels

Contes produits par les élèves

Impression A3 des illustrations du conte utilisées (cf. livre "Il était une fois...")

Rappel aux élèves de l'objectif de la séance

Durée
10min

Dispositif
collectif

Type
entraînement

PE rappelle l'objectif de la séance, le rôle de chaque élève, et celui de l'élève qui présentera au groupe de CP le projet.
Reformulations
Entraînement d'un/une élève volontaire pour présenter le projet

Déplacement vers la classe de CP

Durée
10min

Présentation du projet et lecture à voix haute des contes

Durée
20min

Dispositifs
individuel pour le lecteur
groupes de 7 - 8

Type

Les élèves lisent à des groupes de 3 élèves de CP leur histoire. Ils montrent préalablement l'illustration qui leur a servi pour imaginer ce conte, puis leur lisent leur production.
4 ou 5 élèves de CM1 passent dans chaque groupe.

Phase réflexive

Durée
10min

Dispositif
groupes de 8

Les CM1 demandent aux CP s'ils ont remarqué des éléments qui revenaient dans tous les contes qui leur ont été lus.
Si besoin, les CM1 leur explicitent les traits caractéristiques du conte.

Titre de la séance

Durée totale

Lecture de contes en haïkus

17min

Niveau
CM1

Matière
Français

Domaines
Culture littéraire et artistique
Lecture et compréhension de l'écrit

Compétences
Se confronter au merveilleux (univers du conte)
Comprendre un texte littéraire et se l'approprier (les haïkus)

Objectifs
Lire et comprendre un texte littéraire inconnu (haïku) en faisant appel à sa culture littéraire sur un autre genre (le conte)
Justifier ce lien haïku - conte en faisant référence au texte
Découvrir un nouveau genre littéraire

Introduction de la séance

Dispositif
collectif oral

Durée
7min

PE présente l'objectif : lire un très court texte d'un nouveau genre littéraire en lien avec un autre genre étudié pendant la période

Il montre la couverture du livre et demande de repérer le titre, ce à quoi il leur fait penser, questionne les élèves sur le genre du haïku
Objectif : identifier que le livre a un lien avec le genre du conte, sonder si les élèves ont déjà rencontré le genre littéraire du haïku, annoter leurs hypothèses s'ils en ont quant à ce qu'il est.

Il explique la tâche : lire silencieusement un court texte projeté et **répondre à la question posée sur l'ardoise** en dessous du texte.

Reformulation par un ou deux élèves.

Lecture

Dispositif
individuel

Durée
3min

Type
recherche

"Vous avez 3 minutes."

Les élèves lisent silencieusement un haïku et doivent essayer de le rattacher à leur culture littéraire sur le conte (genre étudié pendant les trois semaines précédentes), en justifiant ce qui leur a fait penser que ce haïku raconte l'histoire du petit chaperon rouge.

Mise en commun

Durée
7min

Lecture à voix haute par un élève (bon lecteur) du haïku.

Relecture si nécessaire du PE du haïku, puis de la question. Demande de lever les ardoises.

Demande à deux élèves de justifier leur réponse.

"Comment pourrait-on définir un haïku ?"

Attendu de la mise en commun : un haïku est un très court texte (qui ressemble dans la forme à une poésie) qui ne donne que des éléments principaux sur un sujet sans même construire de phrases syntaxiquement correctes. Ici, ces éléments sont suffisants pour nous permettre de les deviner.

En conclusion, donner cette explication pour élargir les élèves sur la diversité des haïkus : « Les haïkus sont de courts poèmes sans rime qui comprennent un mot de « saison ». Autrement dit, un mot qui fait référence à une saison ou à la nature. Cette forme de poésie japonaise sert à exprimer les émotions, le moment qui passe, qui émerveille et étonne. Un haïku s'écrit généralement en un instant, car la spontanéité est importante. »

Le PE précise qu'il laisse le livre à disposition des élèves dans la bibliothèque pour qu'ils puissent s'amuser à leur tour à deviner quels contes les haïkus sont en train de réinterpréter.

Les ardoises sont rangées, fin de la séance.

Résumé :

Ce mémoire porte sur les différents étayages de l'enseignant de cycle 3 pour permettre aux élèves de produire des textes littéraires cohérents. L'expérimentation menée en classe repose sur une séquence de lecture-écriture autour du conte. Après un temps d'analyse de textes prototypiques, d'explicitation des formes et des procédures d'écriture, les élèves ont été invités à produire à leur tour des contes et à les améliorer. Cette démarche s'appuie sur les travaux de recherche menés sur la production d'écrits, sur l'enseignement explicite et sur les postures des enseignants et des élèves. Cette recherche-action analyse les productions des élèves au regard de leur évolution au cours de la séquence et de l'année, en essayant de mesurer l'impact de la démarche adoptée. Dans quelle mesure cette explicitation et cet étayage des processus rédactionnels permettent-ils aux élèves de produire des écrits littéraires structurés et cohérents ? Les résultats de ce projet soulignent que l'apprentissage de l'écriture est un processus sur le long terme, qu'une seule séquence en classe ne saurait satisfaire. Toutefois, il semble : que la démarche adoptée aide une majorité d'élèves à produire des textes cohérents avec les objectifs explicités en amont, et que la réécriture, en particulier lorsqu'elle est précédée d'une phase de relecture en binôme, est bénéfique à l'amélioration des productions.

Summary :

This thesis concerns the elementary school teacher's scaffoldings that enable pupils to produce coherent literary texts. The experiment carried out in class is based on a reading and writing project about fairy tales. After an analysis of prototypical fairy tales (expliciting tales structure and writing processes), students were invited to produce texts and to eventually improve them. This approach is based on research carried out on written production, on explicit teaching and on teachers' and students' *postures*. This action research analyzes students' productions in light of their development over the course and over the year, and tries to measure the impact of the chosen approach. To what extent does this explicitation and scaffolding of writing processes enable students to produce structured and consistent literary writings? The results of this project underline that a single course is not enough to reach all the underlying goals of writing learnings. However, it seems that the adopted approach helps a majority of students to produce consistent texts with the explicitated goals, and that rewriting is beneficial to the improvement of productions, especially when it is preceded by a pair rereading exercise.