



HAL
open science

Projet d'écriture autour des fables en CM1

Nelly Gaspar

► **To cite this version:**

| Nelly Gaspar. Projet d'écriture autour des fables en CM1. Education. 2021. dumas-03661216

HAL Id: dumas-03661216

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03661216>

Submitted on 6 May 2022

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

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

Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Projet d'écriture autour des fables
en CM1**

Présenté par Nelly GASPAR

Première partie / manuscrit rédigé(e) en collaboration avec Camille ROI

Écrit scientifique réflexif encadré par Nathalie DROUIN

Table des matières

1. Introduction	1
2. Etat de l'art	2
2.1. L'écrit et ses enjeux	2
2.1.1. Définition de l'écriture.....	2
2.1.2. Historique des modèles didactiques	2
2.1.3. Le sujet écrivant et la complexité de l'écriture	4
2.1.4. Des gestes et des postures à ajuster.....	4
2.1.5. Les préconisations actuelles	5
2.1.5.1. Du côté de la recherche	5
2.1.5.2. Du côté des programmes.....	6
2.2. La littérature à l'école	8
2.2.1. Place et enjeux de la littérature à l'école.....	8
2.2.2. Pourquoi enseigner La Fontaine aujourd'hui ?	8
2.2.3. La lecture	9
2.2.3.1. Qu'est-ce que comprendre ?	9
2.2.3.2. Le sujet lecteur	9
2.2.3.3. Les zones d'ombre de l'enseignement de la lecture	11
2.2.3.4. La construction du sens par le débat interprétatif	12
3. Problématique et hypothèses	12
4. Méthodologie.....	13
4.1. Environnement de l'expérimentation	13
4.2. Participants : nombre d'élèves et sélection des élèves	13
4.3. Mise en œuvre matérielle de l'expérimentation élaborée	14
4.3.1. Présentation de la séquence.....	14
4.3.2. Déroulement de la séquence	15
4.3.3. Recueil des données	17

4.3.3.1. Hypothèse 1	17
4.3.3.2. Hypothèse 2	18
4.3.3.3. Procédures attendues	19
5. Résultats et analyses	20
5.1. De l'hypothèse 1	20
5.1.1. Elève A.....	20
5.1.2. Elève B.....	21
5.1.3. Elève C.....	21
5.1.4. Elève D.....	22
5.2. De l'hypothèse 2	23
5.2.1. Elève A.....	23
5.2.2. Elève B.....	24
5.2.3. Elève C.....	25
5.2.4. Elève D.....	25
6. Discussion et conclusion	26
6.1. Recontextualisation	26
6.2. Mise en lien avec les recherches	27
6.3. Limites, perspectives et impact sur le métier d'enseignant	28
6.3.1. Limites de l'étude	28
6.3.2. Perspectives.....	29
6.3.3. Impact sur le métier d'enseignant	29
7. Bibliographie.....	31

1. Introduction

Force est de constater que l'apprentissage de l'écriture est un enjeu majeur dans l'enseignement d'aujourd'hui. Dominique Bucheton explique dans *Refonder l'enseignement de l'écriture* que « contrairement aux prédictions des années 2000, annonçant la disparition programmée de l'écriture au profit du téléphone, les pratiques d'écriture explosent dans les pays développés. Le numérique a provoqué un véritable raz-de-marée. » (Bucheton, 2014, p. 5). L'ère du numérique a donné lieu à une deuxième révolution culturelle, celle de l'écriture qui succède à celle de l'accès à la lecture. En effet, l'écrit est encore plus présent dans notre société et cela est dû à l'essor du numérique qui a favorisé de nouveaux usages et de nouvelles formes numériques ayant comme support l'écrit. « L'homme de demain sera auteur. Il sera *auteurisé* » (néologisme inventé par l'AFEP, l'association française des enseignants de Français) (Bucheton, 2014, p. 6). L'enseignement de l'écriture est donc bien un thème actuel car ses enjeux sont multiples et dépassent le cadre scolaire, c'est un enjeu social.

Dans les programmes officiels en vigueur, l'enseignement de l'écrit occupe aussi une place importante. Il s'inscrit dans l'un des quatre champs du français qui sont : le langage oral, la lecture et la compréhension de l'écrit, l'écriture et l'étude de la langue. Il est aussi le support privilégié des évaluations. Son enseignement, bien qu'il ait déjà évolué ces dernières années, n'est pas encore à la hauteur comme le souligne Dominique Bucheton, en s'appuyant sur des enquêtes PISA et PIRLS (2013), l'écriture est « au cœur des pannes de la démocratisation scolaire ». (Bucheton, 2014, p. 7). Son enseignement reste lacunaire et nécessite d'être repensé en tenant compte de la singularité de chacun et en adaptant les gestes professionnels.

Nous avons décidé de mettre en œuvre dans nos classes respectives un projet d'écriture autour des fables favorisant les interactions entre lecture et écriture, incluant des stratégies d'écriture afin de mieux accompagner les élèves tout au long de leur production. Pour ce faire, dans une première partie, nous présenterons des recherches qui montrent l'évolution de l'enseignement de l'écriture tout en expliquant les processus que la production d'écrit engendre. Ensuite, nous ferons le lien avec la littérature et la lecture qui sont indissociables de l'écrit. Dans une seconde partie, nous décrirons la méthodologie et les démarches suivies. Dans une troisième partie, nous présenterons et analyserons les productions réalisées par le groupe d'élèves ciblés. Enfin, nous terminerons par une discussion et une conclusion sur le travail mené.

2. Etat de l'art

2.1. L'écrit et ses enjeux

2.1.1. Définition de l'écriture

Selon Jacques Crinon (2017) dans un article paru dans le Dictionnaire de l'éducation (Crinon, 2017), écrire c'est tout d'abord tracer une série de signes graphiques : « Apprendre à écrire revient alors à s'appropriier des gestes et des postures du corps qui permettent de réaliser ces tracés » (Crinon, 2017, p 261). Mais c'est aussi produire un énoncé écrit. Ce qui demande de combiner de multiples savoirs aussi bien linguistiques que psychologiques et la gestion de multiples dimensions. Il le résume ainsi « apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier ou l'écran en les organisant et en trouvant les moyens d'agir sur le lecteur (la disposition et l'élocution) » (Crinon, 2017, p 261). C'est au second sens de ce mot que nous nous intéresserons dans notre mémoire. Pour mieux comprendre les différents processus entrant en jeu dans la production écrite, de nombreuses recherches ont été réalisées dans différents domaines. La didactique s'en est inspirée afin de repenser son enseignement.

2.1.2. Historique des modèles didactiques

L'enseignement de l'écriture en tant que production d'énoncé porteur de sens a connu une évolution en s'appuyant sur différentes recherches et notamment celles de la didactique du français, discipline qui a fait son apparition dans les années 1970 avec les travaux de Hélène Romian.

Depuis, quatre grands modèles se sont construits et ont été décrits par Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002). Dominique Bucheton définit la notion de modèle comme étant « une construction théorique, le résultat d'une description, issue d'un travail d'observation et d'étude critique des pratiques des enseignants, de la littérature didactique (manuels, revues), des Instructions officielles. » (Bucheton, 2014, p165).

Historiquement, le premier modèle est celui de la rédaction qui a perduré jusqu'en 1970. Il s'agissait d'un exercice de transcription de la pensée centré sur le respect des normes avec une évaluation ne permettant pas aux élèves en difficulté de comprendre leurs erreurs et de se corriger comme le souligne Dominique Bucheton (2014). En effet, le feed-back était souvent négatif et décourageait les élèves. Hélène Romian (1996), explique que les recherches des années 1970 ont provoqué un tournant dans les pratiques de l'expression écrite à l'école. En effet, les exercices de rédaction traditionnels uniquement imposés pour mettre en

application les règles de grammaire ou des normes stylistiques laissent place à des pratiques d'écriture afin « d'apprendre à communiquer par écrit en utilisant des formes linguistiques adaptées à la diversité des situations, selon la fonction du message à produire et en référence (plus ou moins implicite) aux usages sociaux de l'écrit. » (Romian, 1996, p. 181). Le passage du terme "rédaction" à "expression écrite" souligne un changement radical puisqu'il prend en compte l'expression du sujet écrivain.

Ce deuxième modèle, celui de l'expression écrite, est un héritage de la pédagogie Freinet. L'accent est mis sur l'importance de laisser les élèves s'exprimer librement. Plus on accorde d'importance à ce que veulent exprimer les élèves, plus ces derniers vont donner de l'importance aux règles qui régissent l'écrit, améliorant ainsi leurs compétences scripturales. Ce modèle demande une pratique plus régulière et diversifiée que le précédent.

Le modèle suivant né en 1980 est celui de la production d'écrit. Il est issu en partie des recherches menées par le groupe EVA de l'Institut National de recherche pédagogique et des didacticiens qui publie dans la revue *Pratiques et Repères*. Ce modèle met en évidence la complexité de l'activité scripturale et permet aussi de comprendre les difficultés que les élèves peuvent rencontrer en production d'écrit ainsi que la surcharge cognitive liée aux multiples contraintes que demande un tel exercice. Écrire est une compétence qui s'acquiert progressivement en respectant des étapes et qui demande d'observer différents types de textes pour en extraire les caractéristiques transférables à leurs propres écrits. Ce modèle encourage les projets d'écriture et la réécriture. Cette dernière est possible par le retour critique des élèves sur leurs propres textes en s'appuyant sur des critères explicites élaborés collectivement appelés grille de relecture. L'évaluation peut se faire par des pairs.

Le modèle de la production d'écrit se fonde sur les recherches en psychologie cognitive. Nous citerons notamment les travaux fondateurs de Hayes et Flower (1980) qui mettent en avant les différentes instances entrant en jeu dans l'activité d'écriture. Ces deux psychologues américains distinguent trois composantes essentielles. Tout d'abord, l'environnement de la tâche qui regroupe la consigne, les contraintes d'écriture et le texte produit. Puis les connaissances dont le scripteur dispose et enfin le processus d'écriture rédactionnel qui lui-même est décomposé en sous processus : la planification, la mise en texte et la révision.

Apparu à la fin du XXème siècle, le dernier modèle décrit par Dominique Bucheton (2014) est celui du sujet-écrivain. Il met en exergue les risques de l'évaluation critériée, qui ignore la singularité et la sensibilité de l'élève qui écrit.

2.1.3. Le sujet écrivain et la complexité de l'écriture

Ecrire engage la personne et l'élève est à considérer comme une personne à part entière. En tant que sujet écrivain, il est confronté à différents problèmes d'ordre social, culturel, linguistique et communicationnel qu'il doit résoudre. La production d'écrit est souvent associée à une résolution de problème. En effet, comme le souligne Bucheton « écrire est une tâche complexe qui conjugue différents savoirs enseignés et d'autres qui le sont moins » (Bucheton, 2014, p22). Elle compare l'activité d'écriture à une "boîte noire" matérialisée par un schéma mettant en évidence les différents axes mis en jeu dans le processus d'écriture. Différents axes sont à prendre en compte : l'axe de la référence (de quoi parle le texte), l'axe énonciatif et l'axe de la langue. Et à chaque axe sont associées différentes activités cognitives, psycho-affectives, socio-langagières et linguistiques.

Il est important de mettre en évidence les relations auteur-destinataire(s) car elles permettent d'améliorer les textes. Effectivement, comme l'affirme Jacques Crinon (2018), c'est la conscience du public et la représentation que l'auteur se fait des lecteurs qui vont lui permettre de se positionner en tant que sujet écrivain. Cette conscience émerge chez le sujet écrivain lorsqu'il est confronté à des lecteurs mais aussi en expérimentant le rôle de récepteur en plus de celui d'émetteur.

Les différentes recherches réalisées dans différents domaines et notamment en didactique ont permis de mieux cerner les multiples processus engagés lors de la production d'écrit, de mieux comprendre le sujet écrivain et de questionner son enseignement afin d'accompagner au mieux le sujet écrivain en ne négligeant pas les apports de chacun des modèles.

Dominique Bucheton (2014) souligne la nécessité de changements dans l'enseignement de l'écriture à l'école : le système scolaire doit s'adapter aux changements culturels de notre société en prenant en compte la singularité des élèves dont elle dit qu'elle est certainement le « levier le plus important. » (Bucheton, 2014).

2.1.4. Des gestes et des postures à ajuster

Pour accompagner au mieux les élèves dans la production d'écrit, les considérer en tant que sujet culturel et écrivain, le métier d'enseignant nécessite des ajustements dans ses postures et ses gestes professionnels (Bucheton, 2014). Dominique Bucheton a modélisé cinq grandes préoccupations de l'enseignant qui correspondent à différents gestes didactiques :

- Le pilotage qui correspond à la gestion du temps et de l'espace prenant en compte le rythme des élèves, favorisant ainsi les apprentissages.

-L'atmosphère qui est le climat instauré par l'enseignant au sein de la classe en mettant en œuvre différentes modalités et qui permet l'engagement des élèves.

-Le tissage qui a pour but de conduire les élèves à faire des liens dans les apprentissages.

-L'étayage qui correspond à l'aide apportée aux élèves leur permettant d'atteindre des savoirs. Il résulte d'une observation fine des élèves en situation d'écriture et permet de répondre au mieux à leurs besoins.

Ces quatre premiers gestes convergent vers un même objectif, les savoirs visés, que Dominique Bucheton appelle « objets de savoirs techniques ». Dans la pratique, ces savoirs ne sont pas toujours clairs et demandent que l'enseignant s'approprie les programmes et joue sur différentes postures : d'accompagnement, de contrôle, de lâcher-prise, d'enseignement ou celle dite du « magicien » (Bucheton, 2014, p. 206).

Dominique Bucheton met en évidence une forte corrélation entre les postures de l'enseignant et des élèves (Scolaire, Première, Ludique/Créative, Réflexive/Seconde, Refus, Dogmatique). Les postures à travailler chez les élèves sont notamment les postures créatives et réflexives afin de laisser place à leur expression personnelle.

2.1.5. Les préconisations actuelles

2.1.5.1. Du côté de la recherche

Comme nous l'avons déjà évoqué, un sujet scripteur écrivant et auteur mobilise différents savoirs et répond à différentes contraintes que décrit Crinon (2018).

Tout d'abord, le sujet scripteur fait appel à ses connaissances sur le monde. En effet, Jacques Crinon souligne que l'« on ne peut écrire que sur ce qu'on connaît, même si l'activité d'écriture transforme ces connaissances initiales et donne forme à l'expérience. » (Crinon, 2018, p. 1)

Pour cela, l'enseignant peut mener des activités préparatoires, un étayage qui enrichit les écrits. Ensuite, un travail sur le lexique peut avoir des effets positifs et donc améliorer les écrits. En cela, les interactions entre lecture et écriture sont des apports non négligeables car elles fournissent des ressources pour écrire. Il s'appuie sur les recherches menées par Graham et al. (2012) qui ont démontré que travailler sur les caractéristiques des genres notamment littéraires améliore la qualité des écrits. La lecture permet aux élèves de se familiariser avec le genre, de s'en imprégner et de s'en resservir à l'écrit. Néanmoins, Dominique Bucheton (2014) évoque le risque de ce modèle qui ne permet pas, selon elle, à l'élève de se questionner sur les effets qu'il veut procurer aux lecteurs.

L'enseignement de stratégies (modèle de production, usage du brouillon, révision et relecture) selon la méta-analyse de Graham et al. (2012) est efficace mais il faudrait y associer « une formation à l'auto-régulation de l'activité (se fixer des buts, définir des intentions sur un public, autoévaluer sa production). » (Crinon, 2018, p. 4)

La didactique encourage la pratique d'écrits intermédiaires, de réécritures mettant en avant la capacité réflexive du sujet scripteur, ce qui passe par l'apprentissage de l'usage du brouillon. L'enseignant crée des conditions favorables à l'écriture et joue le rôle d'accompagnateur attentif. Par un regard bienveillant, loin de la correction normative traditionnelle, il permet à l'élève de retravailler et d'améliorer son texte.

2.1.5.2. Du côté des programmes

L'écriture permet de développer la réflexion. Elle est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires. Au cycle 3, l'écriture fait partie d'un des quatre sous-domaines (le langage oral, la lecture et compréhension de l'écrit, l'écriture, l'étude de la langue). Les compétences à travailler que nous avons ciblées sont les suivantes :

- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.
- Rédiger des écrits variés.
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

Les programmes encouragent l'usage du brouillon en accordant une place importante à la réécriture ou à la révision : “La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs”. Cela permet à l'élève de mieux appréhender les différentes étapes de ce processus, d'acquérir une autonomie et une conscience d'auteur.

Un outil d'accompagnement (Eduscol, 2016) s'inspirant des travaux de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, propose quatre “tactiques” pour accompagner les élèves dans la révision de leur texte :

- “Reprise et variation” : La reprise consiste à écrire un premier jet qui sera commenté. Quelques jours plus tard, la même consigne d'écriture est donnée et les élèves réécrivent sans avoir le premier jet sous les yeux. La variation propose des réécritures autour d'un thème.
- “Développement d'un aspect du texte” : Les consignes de réécriture sont ciblées et permettent d'enrichir le premier jet. L'enseignant peut aussi se mettre en situation d'écriture en modélisant les processus de réécriture. En effet, « traiter au tableau la recherche des idées, des premières formes, montrer qu'on rature, qu'on hésite, qu'on ajoute, c'est donner une

leçon de révision, partager avec les élèves les difficultés, montrer comment on y répond.
» (Bucheton & Chabanne, p. 181).

- Apport de culture et de savoirs : L'acculturation littéraire et la lecture permettent de développer l'imagination, d'enrichir son lexique et son expression donc d'améliorer l'écrit.

- Lecture et analyse des textes entre pairs : Les élèves sont à la fois lecteurs et auditeurs. Ils adoptent une attitude réflexive face à leur production et prennent conscience des effets du texte sur le lecteur. Ces échanges entre pairs sont source d'aides et de trouvailles qui viennent enrichir les premiers jets, notamment pour les élèves en manque d'inspiration.

Ces différentes tactiques demandent à l'enseignant d'adapter sa posture : il devient alors un lecteur qui accompagne les élèves dans leur processus d'écriture et non plus un simple correcteur. Il adapte ainsi les consignes de réécriture selon ses observations et selon chaque élève.

Les programmes officiels en vigueur prônent aussi l'intérêt d'un projet d'écriture. En nous appuyant sur une ressource d'accompagnement du site Eduscol nous allons définir ce qu'est un projet d'écriture (car nous avons choisi d'interroger un projet d'écriture comme support de notre mémoire) et nous verrons quels en sont les enjeux.

Un projet d'écriture peut être envisagé en écriture individuelle filée ou en écriture collaborative et se conduit sur le long terme, ce qui dédramatise l'acte d'écrire pour les élèves et stimule l'imagination. Les enjeux sont multiples. Tout d'abord, la mise en place d'un projet fédère car les élèves ont un objectif commun et vont vers une production concrète, un chef d'œuvre. De plus, il s'appuie sur une interaction entre lecture et écriture, sur des lectures d'auteurs mais aussi sur les écrits de chacun. En effet, comme le souligne Claudine Garcia-Debanc (2007), l'observation et l'analyse de textes d'auteurs permettent de dégager des critères, des outils qui peuvent aider les élèves dans l'écriture et la réécriture. Cela permet aussi d'apporter des savoirs nouveaux avec la mise en place de séances décrochées en langue pour procéder à la réécriture. Ces différentes phases de révision et de réécriture sont « un levier important de l'engagement de l'élève dans l'écriture comme de l'appropriation de savoirs travaillés par ailleurs. » (Bucheton, 2014, p. 249). Le projet d'écriture donne du sens aux apprentissages et permet de mobiliser des savoirs en situation et notamment de comprendre la complexité et les dimensions de l'acte d'écriture.

Il est aussi souligné qu'un projet d'écriture est propice à la découverte d'un genre ou d'un auteur. En effet, la production d'écrit se nourrit de références ou de modèles et facilite la compréhension de textes. Il est vrai, que lier la lecture à l'écriture et inversement permet d'apporter des outils d'aides à la compréhension et à la production d'écrit, d'un point de vue

de la macrostructure notamment, comme la mobilisation de stéréotypes ou la construction de schémas narratifs spécifiques.

Notre projet d'écriture propose la découverte d'un genre, celui de la fable en s'appuyant sur la lecture et l'analyse de fables de Jean de La Fontaine. Les caractéristiques du genre de la fable ont été fixées par Jean de La Fontaine au XVII^{ème} siècle. Nous retiendrons la définition succincte proposée dans la revue TDC La fable (2010). La fable (du latin *fari* : « parler ») est « un récit court qui use parfois du merveilleux, une sorte de mini-conte qui suit souvent le schéma narratif du genre : situation initiale perturbée par un évènement, péripéties, situation finale et leçon. » (TDC, 2010, p.7). La fable s'adresse aussi bien aux enfants qu'aux adultes et ses vocations sont multiples : elle séduit, divertit et instruit.

Les fables de Jean de La Fontaine ont donc toute leur place dans les programmes officiels en vigueur.

2.2. La littérature à l'école

2.2.1. Place et enjeux de la littérature à l'école

Les Instructions officielles en vigueur insistent sur la place essentielle de la littérature dans l'enseignement du français en soulignant ce qu'elle procure : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et contribue à la construction de la personne. Deux modes de réception sont possibles : en posture de lecteur ou d'auditeur. Elle alimente les pratiques d'écriture.

Le cycle 3 construit une première culture littéraire et artistique autour de grandes entrées. Pour le cours moyen première année, on compte six entrées différentes. Ces entrées permettent différents questionnements qui contribuent à la formation littéraire mais aussi à la formation de la personne. Des indications de corpus les accompagnent et nous nous intéresserons notamment à la place des fables. Elles apparaissent dans deux des six entrées proposées : Héros/ héroïnes et personnages ainsi que la morale en question. Les fables sont inscrites dans les listes de référence proposées par le Ministère de l'Education Nationale et font depuis 2018, l'objet d'une opération ministérielle intitulée ' Un livre pour les vacances » dans toutes les académies.

2.2.2. Pourquoi enseigner La Fontaine aujourd'hui ?

Selon Hans-Robert Jauss (1972), le lecteur évolue, il s'agit de la dimension historique du lecteur : on ne lit pas une œuvre littéraire au 17^{ème} siècle comme au 21^{ème} siècle, c'est ce qu'il appelle la partie mouvante de l'œuvre et il ajoute que le rôle du lecteur est primordial dans la réception de celle-ci. Le sens évolue avec le lecteur et l'époque. Et l'interprétation

varie selon les connaissances que l'on a de l'auteur et de l'Histoire. Le lecteur s'approprie une œuvre en fonction de sa propre histoire et de son vécu, de son expérience personnelle et de sa culture.

Pour Yves Citton (2007), les textes d'hier permettent de faire réfléchir sur les problèmes d'aujourd'hui et de demain. Il parle de *lectures actualisantes* et dans son ouvrage, il consacre un chapitre à la *scolarisation de la littérature* dans lequel il explique que « l'école fait un travail d'acculturation qui répond à plusieurs de ses missions : former des individus, leur permettre de participer à la vie sociale ; en faire des êtres imaginatifs, ouverts, peu perméables aux fondamentalismes, des citoyens aptes à vivre en démocratie. » (Citton, 2007, p244). Ainsi les textes littéraires même anciens contribuent à faire réfléchir et à former les citoyens de demain.

Cependant ces textes du patrimoine sont souvent dits résistants. Nous allons faire un point sur la lecture, la compréhension de l'écrit et sur les postures du sujet lecteur pour mieux cerner les processus mis en œuvre dans la lecture et la compréhension de l'écrit. Cela nous permettra de mieux accompagner nos élèves dans la lecture et la compréhension des fables de Jean de La Fontaine qui sont le support de notre projet d'écriture.

2.2.3. La lecture

2.2.3.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Comprendre un texte ne se limite pas à sa lecture, le déchiffrage n'impliquant pas nécessairement la bonne réception d'un texte. Lire ne veut pas dire comprendre. Ce processus complexe passe d'abord par des représentations mentales de ce qui est lu et celles-ci vont être amenées à évoluer au fil de la lecture. Au niveau psycholinguistique, il va s'agir de saisir les mots organisés en phrases, formant elles-mêmes le texte ou le paragraphe. Le lecteur doit ensuite faire le lien avec ses connaissances sur le monde. Ces étapes inconscientes du traitement cognitif vont permettre de faire ressortir la cohérence du texte et ainsi l'interprétation du lecteur (Beltrami, Quet, Rémond & Ruffier, 2004). C'est grâce à l'interprétation et aux connaissances sur le monde du lecteur que l'on peut parler d'appropriation subjective.

2.2.3.2. Le sujet lecteur

La discipline du français est structurée autour de quatre domaines à savoir le langage oral, la lecture, l'écriture et l'étude de la langue. Le rôle primordial de l'oral au sein de la classe est largement souligné, décrit comme un moyen permettant l'investissement des élèves et leur affirmation en tant qu'individu. On peut lire « une première maîtrise du langage oral

permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant » (BO du 30 juillet 2020 p.9). Les programmes scolaires préconisent d'articuler l'enseignement de la lecture et de l'écriture, tout comme un enseignement explicite de la compréhension, afin de former des lecteurs autonomes. L'enseignement du français, en permettant l'apparition du sujet lecteur par ses objectifs, conduit à la formation de la personne qu'est l'élève. En effet, l'enseignement de cette discipline « structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi » (BO n°31 du 30 juillet 2020 p.8). Ainsi, les recommandations officielles témoignent de la place importante que tiennent les textes étudiés en classe dans le processus de construction de soi, qu'ils soient issus de la littérature de jeunesse ou bien du patrimoine. L'importance de ces textes est également soutenue par Michèle Petit (2002) pour qui la littérature est une voix dans la recherche identitaire et la construction de soi.

Dominique Bucheton (2014) développe cinq postures de lecteur qui permettent de situer et de catégoriser le sujet lecteur :

- Posture 1 : le texte tâche. Le texte est perçu comme une tâche scolaire et a peu de sens pour l'élève lecteur. La lecture est dite partielle car il reste en retrait et ne rentre pas dans la situation proposée.
- Posture 2 : Le texte action. Le lecteur identifie les personnages comme des personnes. En s'appuyant sur ses valeurs morales, il parvient à exprimer un jugement et des émotions.
- Posture 3 : Le texte signe. Le lecteur interprète le texte. Il comprend l'implicite, perçoit les valeurs et la portée symbolique du texte.
- Posture 4 : Le texte tremplin. Le texte permet au lecteur d'amorcer des réflexions personnelles, le lecteur s'investit, fait part de sa subjectivité en affirmant son point de vue personnel.
- Posture 5 : Le texte objet. Le texte est analysé en tant que tel pour en dégager le message et le but. Le lecteur prend du recul, de la distance face au texte.

Ces postures vont nous permettre d'analyser le niveau d'appropriation des élèves, c'est-à-dire leur compréhension et leur implication personnelle.

Gérard Langlade (2008) parle de la subjectivité du lecteur. Il la présente comme ayant un rôle primordial dans la lecture littéraire. En effet, c'est en faisant du lien entre la lecture de l'œuvre et sa subjectivité (capacité d'imagination, son vécu, ses connaissances et son vécu) que le lecteur enrichit par son imaginaire la lecture littéraire et en tire lui-même un

enrichissement. C'est ce qu'appelle Gérard Langlade "l'activité fictionnalisante". Il détermine cinq activités de fictionnalisation que l'on peut retrouver durant la lecture :

- La concrétisation imageante ou auditive : Le lecteur par des images mentales se représente la lecture.
- L'activité fantasmatique : Le lecteur visualise sa lecture, l'histoire dans sa tête comme s'il était en train de regarder un film.
- La cohérence mimétique : Le lecteur justifie les comportements ou actions des personnages selon ses valeurs morales et sa connaissance du monde.
- L'impact esthétique : Le lecteur est touché par l'écriture et l'esthétique du texte.
- La réaction axiologique : le lecteur exprime son opinion face au comportement des personnages.

Certaines de ces activités fictionnalisantes peuvent être rapprochées des postures de lecteur développées par Dominique Bucheton que nous avons décrites précédemment, comme par exemple, nous pouvons rapprocher la cohérence mimétique à la posture de lecteur 2 appelée « texte action ».

2.2.3.3. Les zones d'ombre de l'enseignement de la lecture

Les programmes de l'éducation nationale publiés en 2002 prescrivent une approche intégrative de l'enseignement de la lecture. Elle est notamment développée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2006). Cette méthode propose un équilibre entre déchiffrage, syntaxe, morphologie, écriture et compréhension de texte : tous ces domaines étant indispensables à l'apprentissage de la lecture. Par la suite, Catherine Tauveron (1999), par ses recherches, a permis l'intégration de la lecture littéraire dans les programmes. Parmi ces recommandations, nous voyons aussi apparaître la littérature de jeunesse et l'encouragement à diversifier les supports de lecture tels que la presse, les textes documentaires, la poésie, les récits, avec le souci d'accroître la culture écrite des élèves.

Néanmoins, certaines dimensions relatives à l'écrit sont laissées de côté, comme des parents pauvres de l'enseignement de la lecture. C'est notamment le cas de la compréhension. En effet, Catherine Tauveron (1999) dévoile certaines pratiques axées sur l'identification de mots, le décodage seul et la compréhension littérale ou de surface ne permettant pas une compréhension profonde inférentielle des textes menant à l'accroissement de la culture littéraire des élèves. Elle constate des pratiques qui ne forment que « des machines à traiter l'information » alors qu'il faudrait des « sujets susceptibles d'interpréter l'information ». (Catherine Tauveron, 1999, p. 14)

Annie Rouxel (2013) ajoute qu'afin d'entrer dans la lecture littéraire, les élèves doivent avant tout percevoir les enjeux de cette lecture tant au niveau des savoirs que de l'enrichissement personnel. Néanmoins cette part de subjectivité, qui semble nécessaire ici, ne reflète que très peu la réalité en classe où, comme l'exprime Gérard Langlade (2004), les droits du lecteur sont le plus souvent limités par le texte lui-même, favorisant les compétences au détriment de la subjectivité et de l'intérêt personnel du lecteur. Agnès Doucey-Perrin (2006) explique que, de ce fait, les élèves sont habitués à répondre aux consignes, faire ce qui est demandé par l'enseignant et donner la bonne réponse, celle qui est attendue, évoluant au sein d'un collectif et non en tant qu'individu, jusqu'à ne plus réellement oser exprimer leur subjectivité. Elle affirme que « les élèves, qui ont totalement intégré une posture scolaire, refusent de se livrer en tant que sujets soit parce qu'ils sont déstabilisés dans leur attente d'élèves, soit parce qu'ils ont appris à taire le sujet qui est en eux. » (Doucey-Perrin, 2006, p.263).

2.2.3.4. La construction du sens par le débat interprétatif

La compréhension d'un texte ne se fait pas toujours de manière instantanée ; certains textes, dits résistants, demandent prise de recul et réflexion avant d'en saisir le sens. Les débats interprétatifs peuvent alors apparaître comme un élément de résolution à cette difficulté. En effet, mentionnés dans les programmes de l'Education Nationale depuis 2002, ces débats placent les élèves en situation de conflit socio-cognitif. Ils sont amenés à exprimer leur point de vue et justifier ce qu'ils ont compris après lecture. La confrontation des différentes interprétations et leurs justifications, les contradictions et les points de divergences sont peu à peu réglés au fil des échanges pour permettre d'aboutir à une compréhension commune du ou des sens du texte. Le débat nécessite de revoir au besoin l'organisation de la classe et le rôle de l'enseignant. En effet, ce dernier doit accepter les différentes propositions et interprétations possibles des élèves et en tenir compte lors de la validation finale. Les lecteurs sont alors en position de recherche du sens, faisant émerger des interprétations, parfois plurielles, le tout permettant la construction des compétences de compréhension et d'interprétation (Beltrami, Quet, Rémond & Ruffier, 2004).

3. Problématique et hypothèses

Au terme de cette partie théorique, la problématique à laquelle nous nous sommes intéressées est la suivante : En quoi l'appropriation (compréhension et implication personnelle) et l'analyse de fables peuvent-elles aider les élèves dans un projet d'écriture ?

Tout d'abord, nous postulons que la lecture et la compréhension ainsi que l'analyse de fables vont permettre aux élèves de s'approprier des textes du XVII^e siècle dans lesquels de nombreux éléments peuvent faire obstacle comme le langage soutenu, le lexique et les expressions employées, l'usage des pronoms et des reprises anaphoriques notamment.

Ensuite, nous pensons qu'un accompagnement ciblé dans l'écriture et les réécritures va permettre aux élèves de s'engager et d'améliorer leurs écrits tout au long du projet d'écriture autour des fables de Jean de La Fontaine.

Nous avons donc dégagé deux hypothèses. Premièrement, nous pensons que les échanges oraux vont permettre une meilleure appropriation c'est-à-dire une meilleure compréhension et implication personnelle (hypothèse n°1). Deuxièmement, nous postulons qu'un accompagnement ciblé dans la réécriture permet d'améliorer les productions d'écrits (hypothèse n°2).

4. Méthodologie

4.1. Environnement de l'expérimentation

L'expérimentation a été réalisée au sein d'une école primaire d'Ardèche qui compte huit classes et dont le contexte d'enseignement est jugé difficile. En effet, le constat dressé dans le dernier projet d'école souligne que l'apprentissage de la lecture y est difficile et que les élèves ont un déficit lexical ainsi qu'une absence de culture de l'écrit. Cela s'explique notamment par la multiplicité des origines culturelles et linguistiques mais aussi par la complexité des situations familiales. Enfin, il y est souligné un manque d'implication parentale dans la scolarité d'une grande majorité des élèves.

En classe, j'ai pu observer dès le début de l'année ces difficultés et c'est ce qui a motivé mon choix pour mener mon expérimentation : un projet d'écriture autour des fables avec comme production finale un fablier numérique illustré accessible en ligne pour tous les élèves et leurs parents. Le livre sera aussi présenté aux autres classes par les élèves.

4.2. Participants : nombre d'élèves et sélection des élèves

Affectée dans cette école en tant que professeure des écoles stagiaire pour l'année 2020/2021, j'ai la charge d'une classe de CM1 à mi-temps qui compte vingt élèves : onze garçons et neuf filles, âgés de 11 à 12 ans.

Toute la classe a participé au projet. Cependant, j'ai fait le choix de cibler quatre élèves de différents niveaux : les élèves A et B sont des élèves en difficultés scolaires : des difficultés en lecture, en compréhension écrite et en écriture. Pour ces deux élèves des aides extérieures ont été demandées mais les parents refusent. L'élève A est très discret et se

décourage assez facilement. En revanche, l'élève B participe malgré des difficultés d'expression à l'oral aussi. Pour ces deux élèves, la compréhension à l'oral est un atout à exploiter. L'élève C, est un élève moyen qui rencontre des difficultés lors du passage à l'écrit, des difficultés d'organisation de la pensée essentiellement dues en partie à sa précipitation. Sa participation est inconstante et varie selon les activités proposées. Quant à l'élève D, c'est un élève moteur dans la classe qui s'investit et participe efficacement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Nous avons fait le choix de cibler quatre élèves dont le niveau est hétérogène pour pouvoir valider ou pas nos hypothèses en nous appuyant sur un panel hétérogène.

4.3. Mise en œuvre matérielle de l'expérimentation élaborée

4.3.1. Présentation de la séquence

Notre séquence s'inscrit dans trois des domaines des programmes consolidés du BO 2020 : le domaine 1 "Les langages pour penser et communiquer" et plus spécifiquement dans le sous domaine "Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit", le domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » mais aussi le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen ». Elle permet de travailler en priorité les quatre champs du français à savoir le langage oral, lire, écrire et comprendre le fonctionnement de la langue. En effet, la séquence présentée et réalisée portant sur les fables est un projet d'écriture qui repose sur la lecture, la compréhension et les interactions à l'oral au service de celle-ci. Nous allons présenter le déroulement de la séquence dans son intégralité. Le but de cette séquence est d'écrire une fable (écriture longue) en s'appuyant sur les différents apports de la littérature sur le sujet lecteur scripteur. Le projet d'écriture s'appuie sur la découverte d'un genre et sur les fables de Jean de La Fontaine essentiellement.

Les objectifs principaux sont les suivants :

- Comprendre des textes et les interpréter.
- Ecrire une fable, une histoire qui illustre bien la morale choisie.

Les principales compétences travaillées durant la séquence sont :

- Comprendre un texte lu et se l'approprier
- Rédiger des écrits variés
- Réécrire pour faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser
- Enrichir le lexique
- Utiliser le traitement de texte

La séquence s'appuie sur un corpus de fables sélectionnées selon la facilité de compréhension et selon les morales. Nous avons fait en sorte que ces morales parlent aux élèves pour qu'ils puissent les interpréter et se les approprier (cf. tableau 1).

Les titres des fables lues ou travaillées durant la séquence sont les suivants : *Le Corbeau et le Renard*, *Le Loup et l'Agneau*, *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf* (HDA), *La Cigale et la Fourmi*, *Le Lièvre et la Tortue*, *le Lion et le Moucheron*, *Le Lion et le Rat*, *Le Rat et l'Huître*.

4.3.2. Déroulement de la séquence

La séquence s'est déroulée sur toute une période, de mars à avril, à raison de deux jours par semaine. Elle compte neuf séances auxquelles se sont ajoutées des séances décrochées en langue notamment. La lecture permettant l'observation en étude de la langue et le réinvestissement dans l'écriture. La séquence détaillée est jointe en annexe 1.

Séance 1 : Les élèves sont amenés à dégager certaines caractéristiques de la fables (des vers, des rimes, une histoire courte, peu de personnages et une morale). L'accent est mis sur la structure du récit et le lien avec la morale.

Séance 2 : Les élèves approfondissent les caractéristiques de la fable. L'accent est mis sur la place, le rôle et les enjeux de la fable. Cette séance donne lieu à l'élaboration d'une affiche collective, une carte mentale (cf. annexe 1) sur laquelle figurent les différentes caractéristiques de la fable.

Séance 3 : Les élèves découvrent différentes morales (cf. tableau 1) et les reformulent. Le travail se fait d'abord individuellement puis il est suivi d'une mise en commun. Cela permet de confronter les différentes reformulations et interprétations mais aussi de souligner le caractère universel de ces morales qui sorties du contexte de la fable fonctionnent comme des proverbes.

Nom :

Prénom :

	Morales	Je reformule avec mes propres mots.
1	Apprenez que tout flatteur vit au dépend de celui qui l'écoute.	
2	La raison du plus fort est toujours la meilleure.	
3	On a souvent besoin d'un plus petit que soi !	
4	Tel est pris celui qui croyait prendre !	
5	Rien ne sert de courir, il faut partir à point.	
6	Entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits.	
7	Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage.	

Tableau 1 : Liste des morales

Séance 4 : Lancement de l'atelier d'écriture. Les élèves choisissent une morale (parmi celles proposées lors de la séance précédente) et deux animaux. Puis ils imaginent les différentes étapes de leur récit au brouillon et écrivent un premier jet.

Séance 5 : Mise en commun et élaboration d'une grille de relecture collective. Lors de la mise en commun, les élèves racontent leur histoire aux autres élèves qui les écoutent en complétant la feuille d'écoute (cf. tableau 2). Les auteurs reçoivent des conseils d'amélioration des auditeurs. La fin de la séance se clôt avec l'élaboration d'une grille de relecture mettant en avant les critères de réussite (cf. tableau 3).

Nom/prénom :		Feuille d'écoute		
Ecrire le prénom de l'élève	N° de la morale choisie	Noms des personnages de l'histoire	L'histoire correspond-elle à la morale ?	
			OUI	NON

Tableau 2 : Feuille d'écoute

	OUI	NON
Mes personnages sont des animaux.		
Ma fable correspond à la morale choisie.		
Mon récit est organisé (je peux m'aider du schéma narratif).		
J'ai inséré des dialogues.		
J'ai utilisé des substituts.		
J'ai fait attention à l'orthographe et aux accords.		
La morale choisie est présente au début ou à la fin de mon récit.		

Tableau 3 : Grille de relecture

Le tableau 3 servira de grille de relecture aux élèves. Leur permettant ainsi de s'auto-évaluer.

Séance 6 : Réécriture en tenant compte des conseils donnés par les pairs et en s'appuyant sur le schéma mettant en évidence les différentes étapes de la structure narrative d'un récit (jet 2).

Séance 7 : Enrichissement du deuxième jet à la suite des séances décrochées portant sur le lexique, les substituts et l'insertion d'un dialogue dans un récit (Jet 3).

Séance 8 : Copie et mise en page des textes sur ordinateur (vérification de l'orthographe).

Séance 9 : Illustration de sa fable (séance interdisciplinaire avec les Arts plastiques et l'Histoire des Arts)

Une modification a été faite lors du déroulement de la séquence. Les séances 7 et 8 ont été réalisées en même temps par manque de temps. En effet, la situation sanitaire imposant une semaine en distanciel, nous a contraints à fusionner ces deux séances. Les élèves ont d'abord tapé leur jet 2 qu'ils ont épaissi directement sur l'ordinateur. Le traitement de texte a ainsi permis de remanier plus facilement le jet 2. En effet, le traitement de texte permet d'effacer,

de déplacer ou d'ajouter des mots assez facilement et il permet aussi de mettre en évidence quelques erreurs d'orthographe.

4.3.3. Recueil des données

4.3.3.1. Hypothèse 1

Pour notre première hypothèse, qui est « les échanges oraux vont permettre une meilleure appropriation », nous analysons la compréhension et l'implication personnelle des élèves ciblés en nous appuyant sur les échanges et comportements durant la première séance. Les données ont été recueillies à l'aide d'une caméra afin de pouvoir analyser les différentes postures et les gestes des quatre élèves ciblés durant la séance. Les données recueillies ont ensuite été retranscrites dans un tableau (cf. tableau 4) qui nous servira aussi pour l'analyse.

Elèves	Etat de départ (séance 1)		Etat d'arrivée (séance 2)	
	Compréhension	Implication personnelle	Compréhension	Implication personnelle
A				
B				
C				
D				

Tableau 4 : Grille support pour l'évaluation de la compréhension et de l'implication personnelle.

Pour pouvoir valider ou non l'hypothèse 1, nous avons élaboré un tableau (cf. tableau 4) qui nous a permis d'analyser la compréhension des élèves ciblés lors de la première séance qui s'est déroulée de manière collective et qui est basée sur des échanges oraux. À la suite de la lecture par l'enseignant de la fable intitulée *Le Corbeau et le Renard* suivie d'une relecture individuelle, les élèves ont été amenés à échanger. Des questions portant sur la situation d'énonciation ont guidé les échanges afin de vérifier la compréhension. Les questions préparées par le PE sont les suivantes : Qu'avez-vous compris de cette histoire ? Que retenez-vous de cette histoire ? Quels sont les personnages de l'histoire ? Qu'est-ce qui les caractérise ? Que pensez-vous de cette histoire ? Quelle leçon peut-on en tirer ?

Nous cherchons à savoir si les échanges oraux permettent une évolution dans la compréhension de la fable en nous appuyant aussi sur l'implication personnelle de chaque élève ciblé. Pour évaluer la compréhension lors de la situation de départ, nous nous sommes basées sur les réponses des élèves ciblés lors des échanges oraux. Et pour l'état d'arrivée,

nous avons donné aux élèves un schéma (cf. annexe 2) à compléter (permettant de raconter l'histoire de la fable en s'appuyant sur la structure narrative) et nous nous sommes appuyées sur leurs réponses écrites pour pouvoir analyser l'évolution de la compréhension de la fable.

Pour évaluer l'implication personnelle, nous avons relevé dans ce même tableau la participation et le comportement des élèves ciblés au moment de l'entrée dans la séance puis à la fin afin de pouvoir analyser leur évolution.

4.3.3.2. Hypothèse 2

Pour rappel, pour notre deuxième hypothèse, nous postulons « qu'un accompagnement ciblé dans la réécriture permet d'améliorer les écrits ». Les données sur lesquelles nous nous appuyons pour valider ou invalider notre hypothèse sont l'analyse et la comparaison entre le premier jet et la production finale afin de savoir si un accompagnement ciblé (s'appuyant sur différentes révisions ciblées) a permis aux élèves d'améliorer leur production au cours des différentes révisions. Le processus rédactionnel s'est déroulé en plusieurs étapes afin de comprendre la tâche complexe qu'est l'écriture et de limiter la surcharge cognitive.

Lors de la première étape (séance 4), les élèves réalisent leur premier jet après avoir choisi une morale parmi celles proposées ainsi que deux animaux de leur choix. Pour l'analyse de la deuxième hypothèse, nous nous appuyerons sur une grille que nous avons élaborée en fonction de ce que nous souhaitons observer (cf. tableau5).

Lors de la seconde étape (séance 6), les élèves ont repris leur jet 1 afin de retravailler l'organisation de leur texte en s'appuyant sur les remarques et conseils donnés par les pairs lors de la séance 5 et sur une grille (la même que celle présentée en annexe 2) permettant de mettre en avant les différentes étapes de leur récit. Pour cette phase, nous nous appuyerons sur les points de vue pragmatique et sémantique essentiellement.

Lors de la troisième étape qui s'est déroulée sur plusieurs séances, les élèves sont amenés à retravailler l'insertion d'un dialogue, à revoir le lexique et à varier les désignateurs des personnages comme dans le style des fables travaillées en classe notamment, donc à utiliser des substituts. Nous nous intéresserons aux points de vue sémantique et morphosyntaxique. Nous avons fait le choix de ne pas prioriser l'orthographe afin de laisser place aux intentions des auteurs même si les textes in fine étaient amenés à être publiés. A noter qu'un changement est intervenu dans cette troisième phase par manque de temps et à cause de la situation sanitaire qui a entraîné la fermeture des écoles durant une semaine. Cette dernière phase a été réalisée directement sur les textes tapuscrits des élèves.

La grille sur laquelle nous nous sommes appuyées pour évaluer l'évolution entre le premier jet et la production finale est inspirée de la grille élaborée par le groupe EVA pour

évaluer les productions écrites. Nous l'avons simplifiée et adaptée selon ce que nous souhaitons observer et analyser. Cette grille (cf. tableau 5) propose trois plans d'analyse : le plan pragmatique, sémantique et morphosyntaxique sur lesquels nous nous appuierons pour analyser l'évolution du processus rédactionnel des élèves ciblés lors des différentes révisions.

	Jet 1	Production finale
Point de vue pragmatique (Quel est l'enjeu de l'écrit ? Pour qui ? et pour quoi faire ?)		
Type d'écrit respecté : fable (cohérence entre récit et morale)		
Point de vue sémantique (la construction du sens)		
Cohérence du texte (structure narrative)		
Introduction de dialogues		
Lexique Réutilisation de mots ou d'expressions Emploi de substituts		
Point de vue morphosyntaxique (Etude de la langue)		
Orthographe		
Construction des phrases		

Tableau 5 : Grille support pour l'évaluation de l'évolution des écrits.

4.3.3.3. Procédures attendues

Pour l'hypothèse 1, nous attendons une évolution des postures de lecteurs des élèves ciblés dans la compréhension et l'implication personnelle.

Pour l'hypothèse 2, nous utiliserons la grille support (cf. tableau 5) ainsi que la grille de relecture (cf. tableau 3) élaborée en séance 5 par les élèves qui explicite les critères de réussite. Nous attendons un épaississement du premier jet selon les trois plans d'analyse (cf. tableau 5) : un récit cohérent, des phrases correctes avec un lexique plus riche, une variation dans la désignation des personnages et la présence d'une morale établissant un constat ou donnant une mise en garde ou encore une recommandation en lien avec le récit. En ce qui concerne l'orthographe, les erreurs ont été repérées et annotées par l'enseignant (utilisation du code CHAMPION). Les élèves sont ainsi guidés et révisent leur texte avec les différents supports présents dans la classe : affiches et livret de leçons. Ils ont pu aussi utiliser le correcteur orthographique du traitement de texte.

5. Résultats et analyses

5.1. De l'hypothèse 1

Rappelons que dans notre première hypothèse nous postulons que les échanges oraux vont permettre une meilleure appropriation des élèves c'est-à-dire une meilleure compréhension et implication personnelle. Les résultats attendus étaient que les élèves ciblés grâce aux échanges oraux améliorent leur compréhension, qu'ils aient une compréhension globale de l'histoire racontée morale incluse et qu'ils réussissent à s'impliquer personnellement. Le support pour l'observation et l'analyse de l'état de départ est un enregistrement vidéo. Pour l'état d'arrivée, nous nous sommes appuyées sur les travaux des élèves (cf. annexe 2) et la mise en commun.

5.1.1. Elève A

Etat de départ (début séance 1)		Etat d'arrivée (fin de la séance 1)	
Compréhension	Implication personnelle	Compréhension	Implication personnelle
<p>Le vocabulaire employé dans les fables n'a pas permis à l'élève d'accéder au sens.</p> <p>A- Je ne comprends rien, il n'y a pas d'histoire.</p> <p>Les personnages sont identifiés.</p>	<p>Peu de motivation, bras croisés et soupir au début de l'échange.</p> <p>A - Je l'ai trop entendu cette histoire.</p> <p>Puis le comportement à évoluer à la suite des échanges, l'élève s'est impliqué davantage et a participé</p> <p>Lève le doigt</p>	<p>Trame reprenant les étapes du schéma narratif complétée : l'histoire a été comprise même si les étapes n'ont pas été repérées correctement.</p> <p>La morale a été reformulée.</p>	<p>L'élève s'est investi dans son travail et a réussi à s'approprier la morale dans un vocabulaire familier.</p> <p>A- Il ne faut pas se faire retourner la tête.</p> <p>Participe à la mise en commun.</p>

Pour ce qui est de l'élève A, on peut constater une évolution entre les différents états : état de départ en début de séance et état d'arrivée en fin de séance. Effectivement, la compréhension de l'histoire ainsi que l'implication personnelle ont évolué à la suite des échanges et au cours de la séance. Avant les échanges, bien que le titre de la fable et l'histoire lui soient familiers, l'élève ne comprend pas le sens du texte, le texte a peu de sens. L'élève est en retrait du fait de son attitude fermée. Lors de l'état d'arrivée, l'élève a réussi à faire le lien entre l'histoire et la morale. Il propose une interprétation de la morale et reformule la mise en garde énoncée à

la fin de la fable. Son implication a bien évolué car il réalise la tâche demandée et participe à la mise en commun.

5.1.2. Elève B

Etat de départ (début séance 1)		Etat d'arrivée (fin de la séance 1)	
Compréhension	Implication personnelle	Compréhension	Implication personnelle
B - Le Renard est un menteur, euh, il est rusé. L'élève se questionne pour savoir si mentir est une qualité ou pas. B- J'ai pas tout compris.	Des interventions Ecoute et s'intéresse aux échanges.	Une implication dans la reconstitution de l'histoire et la morale a été reformulée. B- Il ne faut pas écouter n'importe qui.	L'élève participe activement aux échanges lors de la mise en commun. Il actualise la fable en donnant un exemple concret : B- C'est comme si quelqu'un veut mes cartes Pokémon et qu'il me fait des compliments pour que je lui donne.

Lors de l'état de départ, l'élève réagit sur le caractère d'un des personnages. Il identifie les personnages comme des personnes en leur attribuant des caractéristiques humaines. La compréhension de l'histoire n'est pas immédiate. Il est impliqué et participe aux échanges. Lors de l'état d'arrivée, l'élève s'implique dans la tâche écrite et reconstitue les étapes de l'histoire. La trame du schéma narratif a été complétée dans son intégralité. Seules les péripéties n'ont pas été identifiées mais cela n'entrave pas la compréhension globale du texte. Il accède au sens et aux enjeux de la fable en reformulant la morale. Il s'investit, fait part de sa subjectivité en utilisant la première personne du singulier pour donner un exemple. Il amorce une réflexion personnelle. Nous constatons une évolution qui permet à l'élève B de s'approprier le texte et même de l'actualiser en donnant un exemple proche de son environnement. Il comprend les enjeux de la fable et la mise en garde que l'auteur cherche à transmettre.

5.1.3. Elève C

Etat de départ (début séance 1)		Etat d'arrivée (fin de la séance 1)	
Compréhension	Implication personnelle	Compréhension	Implication personnelle
C- Le renard dit au corbeau qu'il chante	Lève le	Dans l'ensemble, les différentes étapes du récit	Participation active.

<p>bien mais c'est faux. Les corbeaux ça cassent les oreilles. Il a pas vraiment un joli chant et puis c'est moche.</p> <p>Les personnages sont identifiés et l'histoire est comprise.</p>	<p>doigt</p> <p>Se lève pour avoir la parole</p>	<p>ont été repérées correctement.</p> <p>Confusion entre la situation finale et la morale à l'écrit.</p>	<p>Reformulation et appropriation de la morale : C- Il ne faut pas se faire avoir par des personnes qui veulent ce que tu as. / Il faut se méfier lorsqu'on essaie de détourner notre attention.</p>
--	--	--	--

Lors de l'état de départ l'élève accède au sens et parvient à exprimer un jugement en se basant sur ses propres connaissances. Le corbeau croasse et son chant est plus connu comme étant bruyant et désagréable. Son implication montre son engagement. Lors de l'état d'arrivée, la tâche écrite a été réalisée avec application. La morale a été reformulée. Cela souligne une bonne compréhension et appropriation. L'élève C a aussi évolué surtout au niveau de la portée du texte. Il a compris les enjeux de la fable.

5.1.4. Elève D

Etat de départ (début séance 1)		Etat d'arrivée (fin de la séance 1)	
Compréhension	Implication personnelle	Compréhension	Implication personnelle
<p>Histoire comprise</p> <p>Défauts et qualités des personnages identifiés.</p> <p>D- Le renard est rusé et le corbeau très naïf.</p> <p>D- Tu vois le corbeau s'est fait avoir.</p> <p>Morale identifiée.</p>	<p>Doigt levé</p> <p>Ecoute</p>	<p>Identification de toutes les étapes du récit.</p> <p>Utilisation des temps du passé pour raconter l'histoire.</p> <p>Reformulation de la morale.</p> <p>D- Il faut se méfier des gens et de la ruse.</p>	<p>Investi et appliqué dans son travail écrit.</p> <p>Participation active lors de la mise en commun.</p> <p>Argumente ses propos</p> <p>D- C'est comme si quelqu'un est trop gentil avec toi alors qu'il ne l'est pas d'habitude, ben faut t'en méfier.</p> <p>D- Ma maman me dit souvent de me méfier des personnes trop gentilles.</p>

Lors de l'état de départ, l'élève D manifeste d'emblée, une bonne compréhension du texte. Il attribue des traits de caractère aux personnages. Son implication montre son engagement. Lors de l'état final, le travail écrit est réalisé avec soin et toutes les étapes sont repérées. Le

récit est rédigé aux temps du passé. Au niveau de l'implication, l'élève exprime sa subjectivité et amorce une réflexion personnelle. La morale a été reformulée. Nous constatons une évolution notamment dans la compréhension des enjeux du texte.

5.2. De l'hypothèse 2

Pour l'hypothèse 2, nous avons comparé le premier jet (réalisé en séance 4) et la production finale afin de savoir si l'accompagnement proposé lors des différents jets a permis aux élèves ciblés de faire évoluer leur production finale. Le jet 1 est une retranscription telle qu'elle a été écrite par les élèves. La production finale est le travail abouti tapé sur traitement de texte par l'élève.

5.2.1. Elève A

Jet 1	Production finale
<p>Un chat et un lézard</p> <p>Le chat et planquer. Le chat lui dit regarde derrière toi le lézard ne regarde pas. Le chat lui dit ta peau et belle et brille au soleil.</p> <p>Apprenez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.</p>	<p>Le Chat et le Lézard</p> <p>Apprenez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.</p> <p>Le chat est caché derrière un muret,</p> <p>Il espionne le Lézard.</p> <p>Il s'approche sans faire de bruit</p> <p>Mais le Lézard le voit et prend la fuite.</p> <p>Le Chat lui dit : « Attends, attends, je veux juste regarder ta belle peau qui brille avec le soleil. »</p> <p>Le Lézard, content de ce compliment s'arrête et dit :« Merci beaucoup ! »</p> <p>Le Lézard s'approche du chat pour lui montrer ses belles écailles.</p> <p>Mais le Chat se jette sur lui et le mange.</p>

Résultats : Le jet 1 compte 44 mots et présente un récit écrit au présent de l'indicatif qui n'est pas encore abouti toutefois le choix des personnages et de la morale est cohérent. L'élève a essayé d'insérer un dialogue. L'élève s'est inspiré de la fable travaillée en classe, de la ruse du Renard.

La production finale compte 98 mots. Le récit est cohérent et en accord avec la morale choisie. La syntaxe et le vocabulaire se sont améliorés. Nous pouvons noter aussi la présence de nombreux connecteurs logiques. L'insertion du dialogue a elle aussi été améliorée. L'élève a aussi tenu compte du genre de la fable et a choisi une mise en page mettant en avant les vers.

Analyse : Le jet 1 assez pauvre en contenu a été amélioré lors des différentes phases de réécriture. Il s'est enrichi quantitativement et qualitativement. Quantitativement le nombre de mots a doublé. Qualitativement, le récit s'est enrichi de verbes d'action permettant l'amélioration de la structure du récit et une histoire aboutie qui illustre bien la morale choisie. La trame fournie à l'élève afin de mettre en évidence les différentes étapes du schéma narratif a été bénéfique. La lecture et l'analyse des textes entre pairs et les consignes de réécriture données lors des différentes phases ont permis à l'élève A d'améliorer sa production finale.

5.2.2. Elève B

Jet 1	Production finale
<p>Le Scorpion et le Crocodile</p> <p>Tel est pris celui qui croyait prendre. Il y a un scorpion qui nager sur l'eau un Crocodile le voit nager il attend le bon moment d'un coup il le gaube sans le macher le Scorpion et encor en vie dans le ventre du Crocodile il saisi sa queue puis le piqua le venin le tua.</p>	<p>Le Scorpion et le Crocodile</p> <p>Un scorpion flottait sur un nénufar Lorsque tout à coup, il vit un Crocodile, il dit : « Que vous êtes beau, pensant ainsi s'en sortir. Que faites-vous ici ? - Je viens te manger, répondit le Crocodile affamé. » L'énorme reptile nagea aussi vite qu'il put Et le goba. Le Scorpion se retrouva aussitôt Encore vivant dans l'estomac de son prédateur. Il lui enfonça Alors sa queue Et une minute plus tard, Le Crocodile mourut. Tel est pris celui qui croyait prendre.</p>

Résultats : Le jet 1 compte 61 mots. La construction des phrases et l'usage des pronoms sont assez confus. Cependant, le récit reste cohérent et l'histoire illustre bien la morale choisie. Les différentes étapes du schéma narratif sont présentes.

La production finale compte 88 mots. La mise en page a changé : l'élève écrit en vers. Le récit a été développé. L'élément perturbateur est mis en évidence avec le connecteur « tout à coup ». L'élève a utilisé des substituts adaptés pour identifier les personnages et éviter les répétitions. Un dialogue a été inséré correctement.

Analyse : La production finale s'est enrichie quantitativement et qualitativement. La syntaxe, le lexique, l'utilisation de substituts soulignent cette évolution.

5.2.3. Elève C

Jet 1	Production finale
<p>Tel est pris celui qui croyait prendre ! Le Chat et la Souris Le Chat a mis des pièges dans toute la maison. La Souris les a vu et les a tous évité. Le Chat a voulu lui courir après mais il a marché dans les pièges à souris et la Souris éclata de rire devant le Chat.</p>	<p>Le Chat et la Souris Le Chat et la Souris vivent Dans la même maison. Le félin rêve de manger la Souris. Il place des pièges à souris Dans toute la maison. Mais la Souris l'observe Sans que ce dernier ne s'en aperçoive. La petite Rongeuse sort de son trou. Le Chat regarde la Souris Et attend patiemment de la déguster enfin. La Souris évite tous les pièges. Le Chat sort de sa cachette La poursuit et finit par se coincer la patte Dans l'un de ses pièges. Le Félin a la patte cassée Et ne peut plus marcher. La Souris peut courir dans toute la maison.</p> <p>Tel est pris celui qui croyait prendre !</p>

Résultats : Le jet 1 contient 58 mots. Le récit est succinct et certaines étapes sont implicites. Le récit illustre bien la morale choisie. La morale est présente au début de la fable. Le choix des animaux est cohérent. La désignation des personnages est répétitive.

La production finale compte 115 mots et garde la même trame que celle du jet 1 mais elle est davantage développée. La place de la morale a changé et se situe à la fin. L'élève a utilisé des substituts pour désigner ses personnages.

Analyse : La production finale est épaissie quantitativement et qualitativement. Le texte est davantage développé, le lexique est plus riche. L'élève a varié la désignation de ses personnages en utilisant des substituts.

5.2.4. Elève D

Jet 1	Production finale
<p>La Girafe et l'Ecureuil Entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits. Une Girafe affamé Déguster lentement Les feuilles d'un arbre.</p>	<p>La Girafe et l'Ecureuil Entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits. Une Girafe à l'heure du déjeuner Dégustait lentement Les feuilles d'un arbre.</p>

<p>Un Ecureuil mort de faim Voulut en manger Mais il était trop petit pour y accéder.</p> <p>« Ah,ah,ah ! dit la Girafe Tu es minuscule ! Tu devrais Prendre une échelle. » L'Ecureuil en colère monta A l'arbre et croqua le nez de la Girafe</p> <p>La Girafe énervée Alla directement se coucher. Le lendemain matin Il ne rester qu'une seule feuille sur l'arbre L'Ecureuil courut, courut et monta sur l'arbre pour manger la dernière feuille. La Girafe furieuse et essoufflée Retourna se coucher.</p>	<p>Un Ecureuil mort de faim Voulut en manger. Mais il était épuisé Et trop petit pour y accéder.</p> <p>« Ah, ah, ah ! dit la Girafe, Tu es minuscule ! Tu devrais Prendre une échelle. » L'écureuil en colère monta A l'arbre et croqua le nez de la Girafe.</p> <p>L'animal à long cou énervé Alla discrètement se coucher. Le lendemain matin Il ne restait qu'une seule feuille sur l'arbre L'Ecureuil courut, courut Et grimpa à l'arbre Pour manger la dernière feuille. La Girafe, furieuse et affamée Retourna se coucher.</p>
---	--

Résultats : Le jet 1 compte 108 mots. Le récit est cohérent et illustre bien la morale choisie. Le choix des deux animaux est cohérent aussi. La morale est présente au début de la fable et le récit l'illustre bien. Dès le premier jet la mise en page rappelle celle du genre de la fable : l'élève a mis en évidence les vers comme dans les fables de Jean de La Fontaine. L'insertion du dialogue est maîtrisée.

La production finale compte 117 mots. Le texte a été enrichi par des adverbes, des substituts et les erreurs de grammaire corrigées.

Analyse : La production finale a peu augmenté quantitativement mais s'est enrichie notamment dans l'utilisation de substituts. Elle a donc été améliorée qualitativement essentiellement.

6. Discussion et conclusion

6.1. Recontextualisation

L'objectif de notre expérimentation est d'interroger et de mener un projet d'écriture autour des fables tout en accompagnant au mieux chaque élève dans sa production écrite. Ainsi nous nous demandons « en quoi l'appropriation (c'est-à-dire la compréhension et l'implication personnelle) et l'analyse de fables peuvent -elles aider les élèves dans un projet d'écriture ? »

Nous avons tout d'abord choisi de nous appuyer sur des fables de Jean de La Fontaine, fabuliste qui fait partie du patrimoine littéraire transmis à l'école. Souvent connu par le biais de poésie à apprendre par cœur par les élèves (bien que lors du début de la séquence seulement 10 élèves sur 20 connaissaient cet auteur). Pour faciliter l'accès à la compréhension

et au sens de ces textes dits résistants du fait de leurs difficultés formelles mais aussi langagières, nous avons décidé d'entrer dans la séquence en plaçant les élèves en posture d'auditeurs et de nous appuyer sur le débat interprétatif. En effet, nous pensons que la confrontation des différentes interprétations et points de vue peuvent permettre d'améliorer la compréhension de tous y compris des élèves en difficulté en lecture. Ainsi en analysant tout d'abord la compréhension et l'implication personnelle au début de la première séance lors des échanges oraux puis en analysant les réponses écrites en fin de séance des élèves ciblés nous avons pu répondre à notre première hypothèse qui est la suivante « les échanges oraux vont permettre une meilleure appropriation c'est-à-dire une meilleure compréhension et implication personnelle ». Puis afin de placer les élèves en posture de sujet écrivant nous avons décidé de les amener à s'interroger dans l'étape de planification textuelle. Après avoir travaillé en séance 3 sur la compréhension et la reformulation de certaines morales choisies par nos soins, les élèves ont dû en choisir une pour se lancer dans leur production d'écrit tout en prenant conscience des relations auteur-destinataires car à la suite du premier jet, les élèves ont dû raconter à l'oral leur fable aux autres élèves afin d'y apporter des améliorations. À la suite de cette séance, qui lance les élèves dans le processus rédactionnel, nous avons mis en place différentes phases de révision des productions d'écrit. En nous appuyant sur le premier jet et la production finale, nous pourrions comparer l'évolution des productions écrites et pourrions répondre à notre deuxième hypothèse qui pour rappel est qu'« un accompagnement ciblé dans la réécriture permet d'améliorer les écrits ».

6.2. Mise en lien avec les recherches

Pour rappel, nous avons choisi de placer les élèves en situation d'auditure pour vérifier notre première hypothèse et de nous appuyer sur des données orales et écrites. Notre première hypothèse est validée. En effet, nos résultats montrent que quel que soit le niveau de départ de l'élève, nous pouvons constater un changement de postures des sujets lecteurs qui souligne une meilleure compréhension et implication des élèves ciblés. Effectivement, l'élève A est passé de la posture 1 à la posture 3. Les élèves B et C sont passés de la posture 2 aux postures 4 et 3. Et l'élève D est passé de la posture 3 à 4. Cela souligne que leur compréhension et leur implication ont évolué. Ces évolutions ont pu être constatées à la suite des échanges oraux. L'atmosphère créée par les modalités de travail a permis l'engagement de tous. Nos résultats appuient la littérature scientifique qui souligne que pour entrer dans la lecture littéraire les élèves doivent en percevoir les enjeux et que le débat interprétatif plaçant les élèves en situation de conflit socio-cognitif les amène à une meilleure compréhension.

Notre deuxième hypothèse est elle aussi validée. L'accompagnement par étapes incluant différentes phases et modalités ont permis une amélioration des productions écrites. En effet, tous les élèves ont réécrit, mis en mouvement sur tous les plans leur premier jet jusqu'à la production finale. Pour tous les élèves ciblés, nous avons constaté un épaississement (certes à des degrés différents) lors des différentes réécritures. Nos résultats corroborent la littérature scientifique qui souligne l'importance de mettre en évidence la relation auteur-destinataire(s) et encourage la pratique d'écrits intermédiaires qui passe par un apprentissage du brouillon pour mettre en avant la capacité réflexive du sujet écrivain. Ces écrits intermédiaires s'appuyant sur différentes tactiques telles que la lecture et l'analyse des textes par les pairs, la reprise, le développement d'un aspect du texte, des apports de culture et de savoirs. Ainsi, l'enseignant devient un accompagnateur dans le processus d'écriture, bienveillant en apportant du tissage et de l'étayage.

6.3. Limites, perspectives et impact sur le métier d'enseignant

6.3.1. Limites de l'étude

La production d'écrit est l'un des domaines les plus difficile à enseigner et à évaluer. Nous avons rencontré des difficultés à sélectionner ce que nous allions analyser pour pouvoir valider ou invalider nos hypothèses. En effet, en ce qui concerne notre première hypothèse, nous avons choisi deux modes différents d'observation pour relever nos données lors de la séance 1 et nous avons rencontré des difficultés lors du visionnage de la captation vidéo pour retranscrire les gestes et les comportements des élèves avec des mots. Nous nous sommes senties un peu démunies car ce n'est pas évident de retranscrire avec des mots ce que l'on observe, d'autant que la séance a été vécue. De plus, pour rendre compte de la compréhension, les élèves se sont exprimés à l'oral. Il a donc fallu pour analyser les données, transcrire les données orales à l'écrit. Comme pour l'analyse des comportements, nous n'avons pas de compétence assez solide en ce domaine et il aurait fallu faire des recherches en ce sens. Nous n'avions pas anticipé cette difficulté.

De plus, le projet ayant été mené avec la classe entière, cibler uniquement quatre élèves lors des débats oraux n'a pas été évident. Nous avons eu tendance à solliciter davantage à l'oral les élèves ciblés. Il aurait peut-être été plus judicieux de choisir un mode d'observation différent en pré test et notamment en individuel.

Pour l'hypothèse 2, nous constatons que l'usage du brouillon n'est pas encore ancré pour des élèves de CM1. En effet, les élèves ont eu du mal à raturer, à faire des ajouts ou des modifications sur leur premier jet. Cela est probablement dû aux habitudes acquises durant

leur scolarité selon lesquelles les écrits doivent être propres et lisibles. Il est donc nécessaire de pratiquer cet outil pour s'y familiariser avant de le maîtriser et de comprendre qu'un écrit se travaille et se remanie, qu'il est l'aboutissement d'un long processus.

Une autre limite a été de gérer les aléas dus au matériel informatique. En effet, la production finale consistait à créer un livre numérique. Pour cela, les élèves ont tapé leur production finale sur traitement de texte : cela prend du temps et encore plus quand le matériel est défaillant.

6.3.2. Perspectives

Il est évident que cette expérimentation mérite d'être reconduite en y apportant toutefois quelques améliorations. Il serait peut-être intéressant de proposer un travail d'écriture par étapes sur plus long terme : s'intéresser d'abord au choix de ses personnages en insistant davantage sur un trait de caractère propre aux animaux choisis, réfléchir à la morale (mise en garde, constat d'une injustice ou recommandation), développer la situation initiale, réfléchir aux différentes péripéties et terminer par la situation finale qui sera en accord avec la moralité choisie. Ainsi les écrits bénéficieraient probablement d'un meilleur épaissement et probablement d'une actualisation en s'appuyant sur des expériences de vie proche de leur environnement. Comme cela a été fait lors des échanges oraux de la première séance mais que nous n'avons pas observé à l'écrit.

Cette expérimentation permet de nombreux prolongements. À la suite de l'écriture de leur fable, nous pourrions envisager de proposer une mise en voix des textes afin de travailler par exemple la compétence « Parler en prenant en compte son auditoire ». Tout d'abord, en mettant en place des activités pour permettre d'apprendre des techniques pour raconter en mobilisant les ressources de la voix. Après un travail de préparation, les élèves pourraient s'enregistrer pour ajouter sur leur livre numérique la lecture audio de leur fable.

Pour mobiliser les ressources du corps en plus, il serait intéressant de mettre en scène leur propre fable. En effet, ce genre comprenant de nombreux dialogues se prête assez facilement à une mise en scène.

6.3.3. Impact sur le métier d'enseignant

Je retiens d'après les résultats obtenus lors de cette expérimentation que travailler en lien le dire-lire et écrire est bénéfique pour la production d'écrit. De plus, pour mieux appréhender les différents processus engagés lors de la production écrite, les révisions ciblées permettent d'améliorer les écrits. Au préalable, il est toutefois nécessaire d'apprendre aux élèves à utiliser un brouillon. Cet outil qui est pourtant familier aux élèves n'est pas forcément

utiliser à bon escient en production d'écrit. Ensuite, les résultats obtenus sont aussi liés au projet d'écriture. En effet, les élèves vont vers une production concrète à savoir un livre numérique illustré qui sera accessible à tous les élèves de la classe mais aussi à leur famille. Cela a permis de mettre en évidence les relations auteur(s)-destinataire(s), les élèves ont pris conscience d'un public, se sont positionnées en tant que sujet écrivain et ont amélioré leurs écrits. Enfin, le projet a donné du sens aux apprentissages et à donner l'occasion d'en découvrir de nouveaux face aux obstacles rencontrés par les élèves (comme par exemple, l'insertion d'un dialogue dans un récit).

Pour conclure ce mémoire, mener ce projet d'écriture avec ma classe de CM1 cette année a été très enrichissant à tous points de vue et je retiens l'engagement de tous les élèves. Ils étaient fiers d'être les auteurs et illustrateurs du fablier numérique. Lors d'enregistrements audios en fin de séquence, j'ai aussi pu constater que les élèves s'étaient enrichis de ce projet : un enrichissement personnel et culturel.

7. Bibliographie

- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. & Ruffier, J. (2004). *Lecture pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- BO n°31 du 30 juillet 2020, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Repéré à : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771
- Bressoux P. (2001) Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5, p.35-52. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949).
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2006) *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris: Delagrave
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser, Pourquoi les études littéraires ?*. Paris : éditions Amsterdam.
- Crinon, J. (2017). Apprentissage de l'écriture. Dans Van Zanten, A. & Rayou, P. *Dictionnaire de l'éducation* (2ème éd.). (p.261-265). Paris : PUF.
- Crinon, J. (14 & 15 mars 2018). *Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes?* [Conférence]. Conférence de consensus écrire et rédiger, Paris. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf
- Doucey-Perrin, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Thèse: didactique de la littérature. Université de Grenoble 3.
- Garcia-Debanc, C. (2007). Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan. Dans Fayol, M., Saada-Robert, M., Orsenna, E., Bentolila, A. & Garcia-Debanc, C. *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. (p. 51-75). Paris : Observatoire national de la lecture.
- Graham, S., Mckeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K.-R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Education Psychology*, 104, p.879-896. Repéré à : <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0029185>

- Hayes, J., Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans Gregg Lee, W., Steinberg, E.-R. (dir.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Jauss, H.-R., (1972). Pour une esthétique de la réception. Repéré à : <https://journals.openedition.org/rgi/649>
- Langlade, G. (2004) Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans Rouxel, A. & Langlade, G. *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Langlade, G., (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire*, Cahier Figura, 20, repéré à : <http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>
- MEN document ressource Eduscol. (2016). *Réécrire : principes et tactiques*. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/10/3/18_RA_C3_Francais_Ecriture_REECRIRE_591103.pdf
- Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Minuit.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture : La construction de soi*. Paris : Belin.
- Romian, H. (1996). La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP. Dans David, J. & Plane, S. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p185-216). Repéré à l'adresse : <https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-l-ecriture-de-l-ecole-au-colleg--9782130477358-page-185.htm?contenu=auteurs>
- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. *Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?*, 25, p. 116.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Repères, 19, p.9-38. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289
- TDC (1^{er} novembre 2010). *La fable*, n°1003, Scérén CNDP, p. 6-7
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Repéré à : https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Séance 3 : Travail sur les morales	
Objectifs : Comprendre la signification de différentes morales et être capable de les reformuler.	
Déroulement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présentation des morales choisies par le PE et reformulation individuellement puis mise en commun (cf tableau 1). 	Matériel : Fiche des morales

Séance 4 : Lancement atelier d'écriture (jet 1)	
Objectifs : Produire une première version de fable : imaginer un récit qui illustre une morale. Prérequis : connaître le genre des fables, savoir travailler au brouillon, savoir écouter ses camarades.	
Déroulement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Choix de la morale Consigne : choisis la morale qui te donne le plus d'idées pour écrire une histoire → Choisir deux animaux → imaginer le récit au brouillon (jet1) 	Matériel : Fiche des morales Carte mentale Feuilles de brouillon
Modalités de travail : individuel	

Séance 5 : Lecture des premiers jets	
Objectifs : Ecouter et comprendre une histoire racontée. / Donner des conseils en vue d'améliorer un texte. / Élaborer un guide de relecture.	
Déroulement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les auteurs partagent leur premier jet à l'oral reçoivent des conseils de la part des auditeurs qui remplissent une grille d'écoute (cf. tableau 2). ➤ Mise en commun et élaboration d'une grille de relecture (cf. tableau 3) énumérant les critères de réussite. 	Matériel : Jet 1 Grille d'écoute
Modalités de travail : Collectif	

Séance 6 : Révision du 1er jet	
Objectifs : Améliorer et structurer son récit.	
Déroulement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les élèves reviennent sur leur premier jet en tenant compte des conseils des pairs. ➤ Travail sur la structure narrative. 	Matériel : Carte mentale Schéma narratif pour ceux qui en ont besoin (aide pour l'organisation du récit)
Modalités de travail : individuel.	

Séances décrochées (Grammaire)

- Les substituts (Collecte sur Le Loup et l'Agneau)
- L'insertion d'un dialogue

Séance 7 : Enrichir son deuxième jet	
Objectifs : Enrichir son texte / Faire évoluer son texte.	
Déroulement : - Réviser son jet 1 : enrichissement lexical (les substituts notamment) et revoir l'insertion des dialogues.	Matériel : Jet 2 Fiches : Substituts Insertion d'un dialogue
Modalités de travail : Individuel	

Séance 8 : Copie et mise en page des textes sur ordinateur.	
Objectifs : Se familiariser avec le traitement de texte. / Prendre en compte les normes de l'écrit pour réviser.	
Déroulement : Par deux, les élèves tapent leur texte.	Matériel : Ordinateur
Modalités de travail : travail en binôme.	

Séance décrochée en Histoire des Arts : Analyse de fables mis en peinture. (*La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf*)

- Gravure, Gustave Doré, *Fables de La Fontaine*, Paris, éditions Hachette, 1868.
- Huile sur toile, Willy Aracting, 1989.

Séance 9 : Arts plastiques	
Objectifs : Illustrer sa fable.	
Déroulement : Les élèves réalisent l'illustration de leur fable. Support et médium au choix.	Matériel : Feuilles Gouache Crayons de couleur Feutre Encre
Modalités de travail : individuel	

Annexe 2 : Schéma narratif. Travaux des élèves.

Elève A Le corbeau et le renard de Jean de La Fontaine

Schéma du récit

1 Situation initiale : maître corbeau sur un arbre perché.

2 Elément déclencheur : le renard dit au corbeau son fromage au dit corbeau.

3 Péripiéties : le renard court avec le fromage.

4 Résolution du problème : il ouvre la gâche et il fait tomber le fromage.

5 Situation finale : il se fait ou donner par le renard. Il se fait monter la tête.

Il ne faut y'ai moi te faire retourner la tête.

Elève B Le Corbeau et le Renard de Jean de La Fontaine

Schéma du récit

1 Situation initiale : le corbeau il est sur un arbre avec un fromage.

2 Elément déclencheur : le renard dit au dit corbeau.

3 Péripiéties : les aventures on me un corbeau et un renard le corbeau avec un fromage.

4 Résolution du problème : le renard arrive à voler le fromage.

5 Situation finale : le renard voler le fromage du corbeau.

Morale : as ne pas écouter ni importer te qui.

Elève C Le CORBEAU ET LE RENARD de Jean de La Fontaine

Schéma du récit

1 Situation initiale : Maître corbeau perché sur une branche dans son bec y'a un fromage.

2 Elément déclencheur : Le renard sans le fromage et veut le manger.

3 Péripiéties : Le renard utilise une ruse. Il va demandé dire au corbeau qu'il est beau et qu'il chante bien, mais c'est faux. Il a menti.

4 Résolution du problème : de coup le corbeau chante. C'est sa nous cassela oreilles et le fromage tombe.

5 Situation finale : Le renard le prend et dit Mon bon monsieur apprenez que tout flatter vit au dépend de celui qui l'écoute.

Elève D Le corbeau et le renard

Schéma du récit

1 Situation initiale : un corbeau tenait dans son bec un fromage.

2 Elément déclencheur : Un renard très rusé avait senti le fromage.

3 Péripiéties (les aventures) : Le renard par l'odeur alléché le complimenta, le corbeau flatté voulut montrer sa belle voix.

4 Résolution du problème : le corbeau ouvrait son bec et laisse tomber sa proie.

5 Situation finale : Le renard attrapa la proie et lui fit la morale.

La morale : Il faut se méfier des gens et de la ruse.

Résumé : À la suite des révolutions et à l'essor du numérique, l'écrit est aujourd'hui omniprésent dans la société et devient donc un enjeu social majeur. Son enseignement a lui aussi évolué au cours de ces dernières décennies s'appuyant sur de nombreuses recherches dans différents domaines notamment en didactique. En effet, écrire demande au sujet scripteur de combiner des processus cognitifs complexes mais aussi de s'engager et d'exprimer sa subjectivité : il s'affirme en tant que sujet écrivain. Cela demande une adaptation des postures et des gestes professionnels de la part des enseignants. En lien avec l'enseignement de la production d'écrit, la problématique de notre mémoire est la suivante : « En quoi l'appropriation et l'analyse de fables peuvent-elles aider dans un projet d'écriture ? ». Le projet d'écriture mené avec ma classe de CM1 s'appuie sur la découverte, la lecture et l'analyse de fables de Jean de La Fontaine dont la production finale est un fablier numérique composé de fables écrites et illustrées par les élèves. Les résultats observés démontrent d'une part, les effets bénéfiques des échanges oraux dans l'appropriation de textes littéraires. D'autre part, le tissage et l'étayage lors des différentes révisions permettent d'enrichir les productions finales.

Mots clés : production d'écrit – lecture – fable – sujet écrivain – CM1

Abstract:

Due to the several digital revolutions and the rise of technology, writing has been all over today society and has hence become a crucial social stake. Its instruction has evolved over the last few decades on the basis of a great bunch of research in many fields, especially in didactic. As a matter of fact, writing requires the writer to combine complex cognitive processes and moreover to engage himself by expressing his subjectivity : he asserts himself as a writing subject. It demands teachers to adapt their postures and professional gestures. In connection with the instruction of writing production, the aim of our writing piece is the following 'How the fable's appropriation and analysis can help in a writing project?'. The writing project lead with my Year 5 pupils is based on the discovery, the reading and the analysis of La Fontaine fables ; the final production will take the appearance of a digital book filled with fables written and illustrated by pupils. On the one hand, the results have shown the beneficial effects of oral exchanges in order to appropriate literary texts. On the other hand, the weaving and the support during the different revisions have permitted to broaden the final productions.

Keywords: writing – reading – fable – writer subject – CM1(year 5)