

Mémoire professionnel
pour le CAPA-SH Option D
Année 2013/2014

« Contes à 22 mains »



Développer la cohérence textuelle dans les récits écrits
chez des élèves de CLIS D.

Nolwenn BELEC
CLIS-1 École Primaire André Duchemann
La Confiance, Saint-Benoît
Sous la direction de Pascal BAUD

SOMMAIRE

Introduction.....	3
I - Présentation du cadre.....	4
1.1. Présentation de l'école	4
1.2. Présentation de la CLIS	4
1.3. Présentation de trois élèves en particulier.....	6
II - Les fondements théoriques.....	10
2.1. La production d'écrit.....	10
2.2.La compétence narrative.....	12
2.3. Le choix du conte merveilleux.....	13
III - Le projet d'écriture de contes.....	15
3.1. Présentation du projet d'écriture.....	15
3.2. Les compétences visées pour chaque élève.....	16
IV- Les séquences menées en classe:	17
4.1 . L'abstraction et la structuration du schéma narratif.....	17
4.1.1. La séquence d'apprentissage.....	17
4.1.2. L'analyse des séances	19
4.2 . La conceptualisation des organisateurs textuels.....	20
4.2.1. La séquence d'apprentissage.....	20
4.2.2. L'analyse des séances.....	24
4.3. L'écriture.....	26
Conclusion.....	29

Introduction

Je suis professeur des écoles depuis maintenant cinq ans. J'ai commencé à enseigner en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) dès ma deuxième année de titularisation, suite aux hasards du mouvement. Passée l'inquiétude de me trouver face à un public à besoins éducatifs particuliers, j'ai découvert le plaisir de travailler avec ces élèves dans une pédagogie de projet et la prise en compte des spécificités individuelles dans les apprentissages. C'est donc naturellement que j'ai demandé des postes en CLIS 1 les années suivantes. Mais malgré ma motivation et mon désir de bien remplir mes fonctions, il m'est rapidement paru important de suivre la formation au CAP-ASH option D, afin de disposer de bases théoriques plus solides et de pouvoir prendre de la distance par rapport à ma pratique.

Au vu des évaluations diagnostiques réalisées en début d'année scolaire, (Cf Annexe 1 pour la première production écrite des élèves) il est apparu que si chacun avait des potentialités dans ce domaine, la plupart des élèves de la classe présentait des difficultés en production d'écrit: d'une part, des difficultés d'ordre cognitif, dans la structuration de la temporalité et la planification des idées en amont de l'acte d'écrire ; d'autre part, des difficultés d'ordre syntaxique dans la cohérence textuelle de leurs écrits. Par ailleurs, étant donné l'intérêt que suscitent la littérature de jeunesse, et plus particulièrement les contes, chez les élèves de la classe, j'ai choisi le conte merveilleux comme vecteur d'apprentissage pour mener mon projet.

Ces observations m'ont amenée à la problématique suivante: **En quoi l'abstraction du schéma narratif et la conceptualisation des organisateurs textuels réalisées lors de séances quotidiennes de lecture de contes merveilleux, peuvent-elles favoriser le développement des compétences de structuration et de cohérence textuelle en production de récits écrits chez des élèves de CLIS D?**

Dans un premier temps, je présenterai l'école et la classe, puis plus particulièrement les trois élèves du groupe-support. J'éclaircirai ensuite quelques points théoriques sur la production d'écrit, le schéma narratif et l'intérêt des contes traditionnels en pédagogie. Enfin, je présenterai le projet d'écriture de contes ainsi que les séquences illustrant sa mise en œuvre, puis j'analyserai les séances menées en classe. Je terminerai par un bilan de ce projet et les perspectives pour l'avenir.

I - Présentation du cadre

1.1. L'école

L'école André Duchemann se trouve au lieu-dit La Confiance, sur la route nationale 2, à 3 km de la ville de Saint-Benoît. C'est un quartier plutôt rural, en développement depuis quelques années. L'école accueille environ 180 élèves, répartis en 9 classes, de la Très Petite Section au CM2. Le milieu culturel est assez pauvre, et l'éloignement du centre ville de Saint-Benoît rend difficile l'accès aux équipements sportifs et culturels. Toutefois, la stabilité de l'équipe pédagogique et le partenariat qui s'est développé avec les parents d'élèves ces deux dernières années, contribuent à une bonne dynamique de travail dans l'école.

1.2. La CLIS

La Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) est bien intégrée dans l'école. En effet, les locaux sont situés dans le bâtiment principal, au même étage que les autres classes de cycle 2 (GS, CP et CE1). De plus, la classe existe depuis de nombreuses années et les collègues ont conscience des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés. Aussi, ils jouent le jeu des inclusions, acceptent de participer à des projets initiés par la CLIS, ou d'intégrer la CLIS aux leurs, et partagent parfois les budgets alloués par la municipalité pour l'achat de matériel pédagogique.

La classe comporte cette année 11 élèves âgés de 8 à 12 ans : 5 filles et 6 garçons. Parmi eux, 7 étaient déjà dans la classe l'année dernière, et 4 sont arrivés du milieu ordinaire à la rentrée scolaire 2013, ou en janvier 2014. Le climat du groupe classe est agréable et propice aux apprentissages. Les élèves sont soucieux de leurs progrès et se proposent naturellement pour se venir en aide mutuellement. Si les élèves de la CLIS restent encore majoritairement entre eux lors des récréations et des pauses méridiennes, certains sont désormais bien acceptés dans l'école et participent aux jeux avec les autres élèves dans la cour.

Suite aux observations et évaluations des compétences de chacun en maîtrise de la langue française, 3 groupes de besoins se sont dégagés :

Le groupe 1 : composé d'élèves non lecteurs et pas ou peu scripteurs. Les trois élèves qui composent ce groupe n'ont pas encore accédé à la combinatoire en lecture. D'après le modèle de développement de la lecture d'Uta Frith, ils se situent à la phase logographique¹. Pour ces trois élèves, la production d'écrit passe encore beaucoup par la dictée à l'adulte, même s'ils commencent à écrire seuls quelques mots-outils fréquents avec des modèles.

Le groupe 2 : composé de 3 élèves. Ceux-ci ont compris le fonctionnement de la combinatoire, et se situent, selon le modèle évoqué précédemment, dans la phase alphabétique. Ils déchiffrent les mots simples et réguliers, mais butent sur les graphèmes complexes et les mots irréguliers. Le déchiffrage leur est encore coûteux et ils ont besoin d'être accompagnés pour accéder au sens. En production d'écrit, ils écrivent des phrases simples correctes, mais l'orthographe reste phonétique et les accords en genre et en nombre ne sont pas marqués. Ces élèves ont besoin de l'attention permanente de l'adulte pour rester mobilisés sur la tâche d'écriture. Certains ont par ailleurs besoin d'une médiation particulière en termes mnésiques : un trait pour symboliser chaque mot de la phrase à transcrire afin de la garder en mémoire jusqu'à la fin de la tâche d'écriture.

Le groupe 3 : composé de 5 élèves qui accèdent au sens lorsqu'ils lisent un court texte explicite. Toujours d'après le modèle de développement de la lecture évoqué ci-dessus, ils se situent dans la phase orthographique, c'est-à-dire qu'ils ne passent plus nécessairement par le décodage pour lire. En production d'écrit, ces élèves sont tous capables de produire de courts textes de quelques lignes en autonomie. Toutefois, quelques mots sont écrits phonétiquement, et les règles de grammaire ne sont pas systématiquement appliquées en situation de production. Ces élèves ont encore besoin d'être rassurés en cours de production pour conduire la tâche à son terme.

¹ Manuel de psychologie pour l'enseignement, coordonné par Daniel GAONAC'H et Caroline GOLDER, Hachette Éducation, 2008, p 370

1.3. Présentation de 3 élèves en particulier

B (9 ans)

C'est sa troisième année dans la CLIS. Il est le dernier né d'une fratrie de 5: ses sœurs aînées ont entre 20 et 30 ans. Ses parents sont agriculteurs et forains, et ne sont pas souvent à la maison. Il est donc aussi élevé par deux de ses sœurs en même temps que ses neveux et nièces. La famille est consciente de ses difficultés et très attentive à la scolarisation de B, à ses suivis médicaux et para-médicaux, et à ses progrès.

C'est une personnalité centrale de la classe, il s'entend bien avec tous ses camarades et est systématiquement recherché par ceux-ci, que ce soit pour le travail ou les jeux dans la cour de récréation. De plus, il est très bien intégré à l'école, c'est un des seuls élèves de la CLIS à avoir des camarades en dehors de la classe.

Sur le plan scolaire, B appartient au groupe 2 évoqué précédemment: il a un niveau milieu de CP en lecture et en production d'écrits, et un niveau fin de CP en mathématiques. C'est en mathématiques qu'il a le plus fort sentiment de compétence, même s'il a conscience de ses progrès en lecture et en est fier. Des problèmes récurrents au niveau ORL nuisent cependant à son audition et à ses capacités d'expression, mais Benjamin est suivi et une opération prévue d'ici la fin de l'année devrait améliorer ses conditions de vie de manière générale.

Bilan des compétences et connaissances de B

En maîtrise de la Langue Française (Compétence 1 du socle commun-Palier 1)²

En langage oral, ses problèmes ORL chroniques l'empêchent parfois d'accéder à la compréhension. Par ailleurs, il a du mal à faire du lien entre les éléments (relations de causalité).

En expression orale, B participe beaucoup, mais manque de vocabulaire, il cherche ses mots et les confond entre eux. Une articulation approximative, certainement liée à ses soucis auditifs, nuit également à son intelligibilité.

En rappel de récit, il a des difficultés pour structurer ses propos : il ne les situe pas dans le temps et ne respecte pas l'ordre chronologique des événements.

² Socle commun de connaissances et de compétences, Décret du 11 juillet 2006

En lecture, B est entré dans la combinatoire : il déchiffre les mots réguliers, mais bute encore sur les phonèmes complexes et le déchiffrage mobilise encore beaucoup de son énergie, rendant compliqué l'accès au sens dès que l'écrit dépasse quelques lignes.

En production d'écrit B construit des phrases simples et courtes, mais l'encodage est très coûteux. Il écrit phonétiquement et n'a pas encore automatisé l'orthographe. En outre, en écriture de récits, il produit des phrases juxtaposées et descriptives. Il n'utilise spontanément aucun connecteur temporel pour structurer son texte. En revanche il a une imagination débordante et n'a jamais de mal à convoquer ses idées en amont de la mise en texte. (Cf Annexe 1 pour la première production écrite de Benjamin)

Sur le plan cognitif, B a des difficultés dans la planification de la tâche : il a tendance à se précipiter dans l'action sans prendre le temps de l'observation. Il lui est difficile de verbaliser ses démarches et procédures, mais il accorde de l'importance à son travail, aime valoriser ses productions et se sent frustré lorsqu'il n'atteint pas le résultat qu'il projetait. Il a besoin d'être accompagné dans la tâche, pour être recentré, remobilisé et ainsi la mener à son terme.

A (11 ans)

C'est sa quatrième et dernière année dans cette CLIS, Aurélie ira au collège l'année prochaine, elle est en attente d'une orientation en SEGPA (Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés). Elle se situe au centre d'une fratrie de 6 filles. Les rencontres de la famille avec l'école sont rares mais désormais existantes. De même pour les suivis médicaux ou para-médicaux d'A qui se sont mis en place cette année.

A appartient au groupe 3 évoqué ci-dessus. Sur le plan scolaire, elle se situe à un niveau CE1 en lecture comme en mathématiques. C'est une élève dynamique et motivée, elle a envie d'apprendre et de progresser. De plus, elle est très autonome en classe: elle gère seule son emploi du temps et ses inclusions, son matériel, ainsi que chacune des étapes de son travail. Elle est capable de se corriger seule avec les outils appropriés (cahiers, dictionnaires, affichages), elle est toujours volontaire pour aider les adultes ou ses camarades de classe dans leur travail. En revanche, elle provoque intentionnellement des conflits avec les autres filles de la classe et il lui arrive d'être malhonnête.

Bilan des compétences et connaissances d'A

En Maîtrise de la Langue Française: (Compétence 1 du socle commun-Palier 1)³

Langage oral: A participe énormément à toutes les activités, elle a une très bonne compréhension orale . Mais elle n'utilise le plus souvent que des mots-phrases pour répondre, même si elle est tout à fait capable de reformuler dans ses propres mots en produisant une phrase construite sur sollicitation de l'enseignante. Toutefois, elle s'exprime spontanément en créole et manque de vocabulaire précis en français.

En rappel de récit elle est efficace: elle rappelle chacun des événements dans l'ordre chronologique, sans oublier d'éléments et en allant à l'essentiel.

En lecture, elle se situe au stade orthographique : elle déchiffre tous les mots rencontrés et accède au sens explicite sans difficulté. En revanche les informations implicites lui échappent si elle n'est pas guidée dans sa réflexion.

En production d'écrit elle est capable d'écrire seule des textes longs (allant jusqu'à 15 lignes) et commence à utiliser ses connaissances grammaticales et orthographiques pour mieux écrire.

Pour l'écriture de récit, elle produit beaucoup mais son texte est une succession de phrases juxtaposées (qu'elle numérote parfois) sans lien entre elles. Elle n'utilise aucun connecteur temporel pour structurer ses écrits. (Cf annexe 1 pour la première production écrite d'A)

Dans le domaine cognitif, A ne prend pas le temps de l'observation: elle se « jette » sur la tâche à accomplir. En revanche, elle accorde une grande importance au résultat de ses efforts : elle reste mobilisée sur la tâche jusqu'à son terme et accepte volontiers de revenir sur son travail. Elle peut également verbaliser ses procédures avec ses propres mots hors du contexte de réalisation de la tâche.

M (9 ans)

M est pour la première année en CLIS, elle était scolarisée en CE1 l'année précédente dans une école de Saint-Benoît. C'est une élève très discrète et réservée en général, mais elle peut aussi se braquer lorsqu'elle est contrariée et avoir des comportements qui manifestent la colère et l'opposition. Après un début d'année difficile, car M ignorait pourquoi elle était là et comment fonctionnait la CLIS, elle a trouvé sa place dans le groupe et s'est adaptée à sa nouvelle école et sa nouvelle classe. Toutefois, dans la cour de récréation, M joue exclusivement avec S, une autre nouvelle arrivée dans la classe qu'elle fréquente

³ Socle commun de connaissances et de compétences, Décret du 11 juillet 2006

également en dehors de l'école. Sur le plan scolaire, M se situe au niveau CP-CE1 en lecture, et CP en écriture et en mathématiques. Elle est intégrée dans le groupe 3 présenté plus haut.

Bilan des compétences et connaissances de M

En Maîtrise de la langue française: (Compétence 1 du socle commun-Palier 1)⁴

En langage oral M participe peu devant le groupe classe, elle reste en retrait et ne parle que sur sollicitations de l'enseignante. En revanche, lors d'activités en sous-groupes, elle ose s'exprimer et devient très volontaire. Elle a une bonne compréhension orale et répond dans le sujet et en français lorsqu'elle est interrogée. Elle dispose d'un stock lexical assez développé qu'elle emploie à bon escient et elle utilise des phrases longues et bien construites pour s'exprimer.

En rappel de récit, elle reformule une histoire entendue dans ses mots, mais a des difficultés à organiser ses idées: elle revient en arrière ou saute un épisode au fil de sa narration. De plus, elle n'utilise spontanément aucun connecteur temporel pour structurer ses propos.

En lecture, M se situe entre la phase alphabétique et la phase orthographique. C'est à dire qu'elle identifie et lit avec aisance les mots réguliers et connus, mais utilise encore le déchiffrage syllabique pour lire les mots irréguliers et inconnus. La compréhension de phrases simples est bonne, mais devient parcellaire lorsqu'il s'agit de lire un court texte.

En production d'écrit, M écrit de courtes phrases mais l'orthographe est phonétique voire fantaisiste, et la syntaxe n'est pas toujours maîtrisée. Il faut préciser que le français n'est pas sa langue maternelle et qu'il ne semble pas pratiqué à la maison. Lorsqu'elle produit un récit écrit, M ancre son écrit dans la fiction en le commençant par des formules stéréotypées : « C'est l'histoire de.... Il était une fois... », mais la suite de son texte n'est pas articulée par des connecteurs. (Cf Annexe 1 pour la première production écrite de M)

Malgré les difficultés qu'elle rencontre pour écrire, M fait preuve d'une grande résistance dans l'effort et poursuit ses projets d'écriture jusqu'à leur achèvement.

Dans le domaine cognitif, elle est plutôt réfléchie: elle prend le temps d'observer la tâche avant d'y entrer et demande spontanément des éclaircissements lorsqu'elle en éprouve le besoin.

II - Les fondements théoriques

⁴ Socle commun de connaissances et de compétences, Décret du 11 juillet 2006

Je souhaite éclaircir ici ce qu'est la production d'écrit, ce qu'elle implique comme processus, ce qu'est la compétence narrative et pourquoi le choix des contes merveilleux comme support pour ce projet.

2.1. La production d'écrit

La production écrite est une activité complexe, car elle possède ses caractéristiques propres : d'abord, le destinataire du message est absent lors de la production, ce qui peut gêner les élèves pour qui le but de la tâche n'est alors pas évident à cerner. En cela, elle diffère de l'activité d'expression orale dans laquelle l'émetteur et le destinataire sont présents et en situation de dialogue. De plus, l'acte d'écrire exige du rédacteur qu'il mobilise trois compétences spécifiques⁵ : des compétences d'encodage, puisqu'il doit transcrire les sons en graphèmes et ainsi gérer simultanément l'aspect orthographique, grammatical et graphique de sa production. Des compétences de planification et d'organisation du texte: le scripteur choisit un thème, doit le maintenir tout au long de l'activité, et structurer le texte afin que celui-ci soit progressif et compréhensible par un lecteur extérieur. Enfin, l'écriture fait appel à des compétences d'élaboration de l'énoncé, où le rédacteur sélectionne ses idées et choisit la façon dont il va les exprimer. Une nouvelle spécificité de l'écrit entre en jeu ici puisque le langage écrit diffère du langage oral tant au niveau du lexique, plus fourni et recherché à l'écrit, que de la syntaxe, car les tournures employées dans les textes sont plus complexes que celles usées quotidiennement par les locuteurs à l'oral.

Afin de mieux comprendre l'activité de production écrite, il m'a semblé important de m'interroger sur les opérations qu'elle met en jeu. Je m'appuierai ici sur les travaux de Michel Charolles⁶, qui distingue trois étapes dans le processus rédactionnel.

La première étape est la planification, au cours de laquelle le rédacteur convoque ses idées, mobilise ses connaissances et ses expériences passées pour élaborer un plan de son écrit, en définir le thème. C'est également à ce stade que l'élève fixe le but de l'activité (pourquoi il écrit) et se fait une représentation du lecteur-récepteur de sa production (pour qui).

Vient ensuite la mise en texte, où l'élève va transcrire son projet élaboré à la phase précédente. C'est à ce moment que le scripteur effectue ses choix lexicaux et syntaxiques. Il lui faut alors structurer son texte en utilisant les « organisateurs textuels » : les connecteurs temporels et les connecteurs logiques.

Enfin, M. Charolles évoque l'étape de révision du texte, qui permet à l'élève de revenir sur sa production à posteriori, et d'y apporter des corrections orthographiques et grammaticales nécessaires pour en améliorer le fond, ou des modifications structurelles pour en améliorer la forme.

⁵R. GOIGOUX et S. CEBE, Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant, Retz, 2008, p 63.

⁶M. CHAROLLES L'analyse des processus rédactionnels, aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques, Pratiques n°49, 1986, p 10

Comme détaillé plus haut dans le profil des élèves (Cf 1.3), chacun de ces processus est potentiellement source de difficultés pour les élèves de CLIS D, et la pertinence de leur imposer cette tâche de façon régulière peut alors être soulevée. Afin d'appuyer ce choix pédagogique, je me suis référée aux propos d'André Ouzoulias⁷ ainsi que sur les textes officiels. En effet, dans un Bulletin Officiel⁸, il est précisé qu'au cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2, auquel la CLIS appartient), « ... *les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser les idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner les phrases...* ». A. Ouzoulias, quant à lui, défend l'idée que placer les élèves en situation de producteur de textes permet d'améliorer leurs compétences en lecture. Il affirme que c'est en écrivant qu'ils prennent conscience que l'écrit code l'oral, mais aussi que l'activité rédactionnelle permet de fixer les premières régularités graphiques puis grapho-phonologiques, de mémoriser des mots très fréquents, de découvrir les marques morphosyntaxiques du nombre (comme le « -s » du nom et le « -ent » du verbe), ou encore de s'appropriier le sens conventionnel de la lecture et le concept de mot. Autant d'acquisitions essentielles pour devenir lecteur.

Les opérations en jeu dans la production de texte sont donc nombreuses et complexes, et peuvent être coûteuses cognitivement pour les élèves de classe d'inclusion. Dès lors, il m'a paru important de mettre en place une médiation, c'est à dire d'aménager les apprentissages pour permettre leur accessibilité aux élèves. Ainsi, les élèves seraient déchargés de certains aspects de la tâche, afin de centrer leur attention sur d'autres. Michel Charolles dans son article (Cf ci-dessus), emprunte à d'autres auteurs (Bereiter et Scardamalia, 1982) cette démarche appelée « technique de facilitateur procédural ». Il s'agit « *d'entraîner les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction, plutôt que de leur imposer le traitement de l'ensemble des tâches* ». Dans cette optique, j'ai donc choisi d'aborder la production de récits écrits en m'appuyant sur le schéma narratif des contes étudiés. Élaborant ainsi l'hypothèse, que la prise de conscience du schéma narratif les aidera dans la planification de leurs écrits, et allégeant cette charge cognitive, leur permettra alors de se focaliser sur la mise en texte.

2.2. La compétence narrative

Dans le Socle Commun des connaissances et des compétences⁹, la capacité d'écrire un texte « *suppose de savoir (...) rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, ponctué en respectant*

⁷A. OUZOULIAS, conférence tenue à l'IUFM de Versailles en décembre 2007, « Faire écrire au cycle 2, dès la GS, pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture : Comment ? Quoi ? Pourquoi ? »

⁸Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008.

⁹Socle commun, Décret du 11 juillet 2006

les consignes imposées : récit(...) ». Le récit est le premier type d'écrit spécifié dans le texte officiel, et la cohérence textuelle apparaît en bonne place dans la liste des compétences à développer chez les élèves.

Or, comme précisé dans le profil des élèves (Cf 1.3.), c'est une compétence qui leur fait défaut. Aussi il m'a paru pertinent de préciser cette notion de cohérence textuelle, avant de proposer ma démarche pédagogique pour l'améliorer chez les élèves.

Un texte cohérent forme une unité : il développe une idée ou un thème de façon progressive et logique; le lecteur peut alors accéder au sens et se représenter l'ensemble de ce qu'il a lu une fois la lecture achevée. Maryse Bianco, dans un article issu d'un ouvrage collectif¹⁰, définit un texte cohérent comme un texte dont « *l'organisation permet de percevoir son unité sémantique (au contraire d'un ensemble de phrases mises bout à bout)*. » Si les élèves choisis comme support de ma réflexion sont tous scripteurs, ils ne remplissent pas cette condition d'unité sémantique. En effet : A juxtapose un grand nombre de phrases, et ne respecte pas toujours une progression thématique (même personnage, mêmes lieux) ; B écrit de courtes phrases descriptives et également juxtaposées. Quant à M, si elle maintient le thème choisi tout au long de son écrit, elle n'articule pas ses phrases entre elles pour en faire un récit construit.

Plus loin dans son article, M. Bianco précise le rôle que jouent les connecteurs spatiaux et temporels dans la cohérence textuelle : elle les qualifie « d'organiseurs textuels » et leur assigne deux fonctions : « *Ils marquent (...) une relation sémantique entre deux propositions. Ils indiquent ensuite les relations existant entre des unités textuelles plus larges (paragraphes)* ». L'usage de ces organisateurs textuels fait défaut aux élèves évoqués : seule M utilise un connecteur temporel dans ses productions, il s'agit du connecteur introductif des contes. A et B n'usent spontanément d'aucune de ces marques de progression temporelle ou spatiale dans leurs récits.

2.3. Le choix du conte merveilleux

Si le conte a retenu mon attention pour ce projet, c'est en premier lieu parce qu'il est source de motivation pour les élèves. En effet, même si ceux-ci connaissent déjà un conte dans ses grandes lignes, ils le découvrent et redécouvrent toujours avec plaisir, s'amusant même des variations qui existent d'une

¹⁰ M. BIANCO, Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques, in ouvrage collectif coordonné par D. GAONAC'H et M. FAYOL, Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia, Hachette Éducation, 2010

version à une autre. Ensuite, il apparaît que le conte est un moyen aisé d'entrer dans la langue écrite et dans la culture de l'écrit. Or, la plupart des élèves de la classe ne semble pas familiers avec l'univers de la langue écrite dans leur quotidien. De plus, dans un ouvrage collectif sur l'enseignement de la lecture¹¹, les chercheurs-pédagogues évoquent l'intérêt d'imprégner les élèves d'histoires lues à haute voix pour augmenter leur stock lexical, en permettre une meilleure compréhension (puisque les mots nouveaux y sont contextualisés) et une meilleure fixation en mémoire. Ils ajoutent que la fréquentation de textes écrits permet aux enfants d'être en contact avec les structures grammaticales et syntaxiques plus complexes et « sophistiquées » que celles du langage oral.

Ensuite, l'univers du conte merveilleux qui est par définition de l'ordre de la fiction, permet aux élèves en s'identifiant aux personnages du récit, de prendre de la distance par rapport au réel, et ainsi de traiter certains aspects personnels problématiques de leur quotidien sans se mettre en danger. A ce sujet, Jean-Marie Gillig dans son ouvrage sur l'utilisation du conte¹², reprend les idées de Bruno Bettelheim (Psychanalyse des contes de fée, 1979) en écrivant que « *Le conte fournit à l'enfant des matériaux imaginaires (...) qui lui serviront à transformer en fantasmes les contenus de son propre inconscient, en même temps qu'il rend supportables les frustrations subies dans la réalité par l'identification au héros de l'histoire* ». Le pédagogue insiste également sur la dimension imaginaire des contes merveilleux: ancrés dans un univers de fiction, les contes stimulent l'imaginaire des enfants en les nourrissant de personnages ou d'objets magiques et fantastiques. Or si B est un élève extrêmement imaginaire, qui n'hésitera pas à utiliser le fantastique dans ses productions, M et A, elles, ont des difficultés à inventer des personnages des actions ou des lieux merveilleux, et restent attachées au réel en situation de production, que celle-ci soit orale, écrite ou artistique, ce qui les bloque parfois dans le processus de création.

Enfin, le conte traditionnel, parce qu'il dispose d'une structure narrative que l'on peut abstraire et appliquer à de nombreux récits, permet de structurer sur le plan cognitif le déroulement du récit et par là même de développer des compétences dans le domaine de la cohérence textuelle chez les élèves. C'est précisément une compétence déficitaire chez les élèves de CLIS 1. Dans l'objectif de permettre aux élèves d'accéder à la prise de conscience du schéma narratif, je me suis servi du schéma proposé par Paul Larivaille en 1974, et repris par Jean-Marie Gillig dans son ouvrage évoqué ci-dessus.

Ce schéma d'analyse morphologique du récit, s'il reprend les travaux des sémioticiens Propp et Greimas, a l'avantage de présenter le récit en trois parties: « *d'un état dégradé initial à un état amélioré final* » séparés par un entre-deux clairement identifiable.

Voici le tableau du schéma narratif proposé par P. Larivaille (cf J-M. GILLIG, p 50) :

¹¹J-E. GOMBERT, P. COLE, S. VALDOIS, R. GOIGOUX, M. FAYOL, Enseigner la lecture au cycle 2, Nathan pédagogie, 2011

¹²J-M. GILLIG, Le conte en pédagogie et en rééducation, Dunod, 2013.

AVANT	PENDANT		APRES
<i>État initial</i>	<i>Provocation, détonateur, déclencheur</i>	<i>actions</i>	<i>État final, équilibre</i>

C'est ce tableau qui sera utilisé lors des séances destinées à abstraire le schéma narratif des contes en classe.

III - Le projet d'écriture de contes

3.1 . Présentation du projet d'écriture

En mettant en relation les difficultés sur le plan cognitif et syntaxique des élèves de CLIS 1 pour produire des récits écrits, et les avantages que présentaient les situations d'écriture et l'étude du genre spécifique du conte merveilleux pour ces mêmes élèves, il est apparu petit à petit, l'idée de créer un recueil de contes de la classe, écrit et illustré par les élèves. Ce recueil sera complété au fil de l'année par les nouvelles productions (de groupes, puis individuelles) et sera valorisé en étant présenté au Festival des écoles de Bras-Panon qui aura lieu au mois de mai 2014. Chaque élève de la classe aura son exemplaire en fin d'année scolaire, et un exemplaire restera dans la bibliothèque de la classe.

Par ailleurs, lors des conseils de cycle réalisés avec les collègues, il est apparu que la plupart des élèves du cycle 2 (en CP, en CE1 et en CLIS 1) présentait des difficultés en production d'écrit. Il nous a alors semblé important de partager entre les trois classes un projet d'écriture qui permettrait d'avoir de véritables récepteurs pour les écrits, et d'avoir un retour critique pour améliorer et revenir sur ces écrits. Nous avons donc imaginé qu'à partir de la période 3 de l'année scolaire, chaque classe produirait des récits écrits qui seraient lus par les deux autres classes ; les élèves récepteurs dessineraient alors le conte entendu avant que ces dessins ne retournent dans la classe productrice du conte et que ses auteurs comparent les dessins avec leurs attentes. Cette démarche au sein du cycle, permettrait de stimuler les élèves et de leur rendre transparent le but de l'écriture: « pourquoi écrire », mais surtout, « pour qui? ». En outre, elle permettrait aux élèves d'améliorer leurs écrits à posteriori en analysant les dessins produits par leurs camarades et ainsi en réalisant les points à préciser ou à modifier. Cette action du cycle 2 intitulée « J'écris, tu dessines » a été inscrite au projet d'école pour l'année scolaire 2013/2014. Dès lors, le projet était initialisé!

En parallèle des séances de systématisation du schéma narratif, j'ai mis en place quotidiennement une séance de vocabulaire : « le mot du jour », pour développer les compétences transversales lexicales et syntaxiques des élèves. Tous les matins, le groupe classe découvre un mot, qui est explicité en collectif puis chacun l'emploie dans une phrase afin de mieux comprendre et fixer ce mot. Chaque élève contextualise le mot nouveau à l'oral puis à l'écrit dans le cahier du jour en fonction de ses potentialités : le groupe 1 en dictée à l'adulte, le groupe 2 guidé par l'enseignante, et le groupe 3 en autonomie. Au fil des périodes, ces mots sont choisis par l'enseignante par rapport aux besoins des élèves recensés lors des situations d'écriture : ainsi, lors de la période 3, les élèves ont vu et contextualisé des mots relatifs aux sentiments humains ; pour la période 4, ce sont les mots pour dresser les portraits physiques des personnages qui sont prévus pour ce rituel quotidien. En outre, ce « mot du jour » a été tout au long de l'année un indicateur des progrès et des points à renforcer pour chaque élève en production d'écrit, permettant un ajustement et une programmation des apprentissages au plus près de leurs besoins.

3.2. les compétences visées pour chaque élève

Voici le tableau récapitulatif des compétences visées pour chaque élève dans le cadre du projet d'écriture de contes. Ces compétences sont issues des PPI de chacun et portent sur la compétence 1 du socle commun: La Maîtrise de la langue française.

élève	Compétences à développer
B	Développer le stock lexical relatif aux contes: connaître et utiliser ces mots en situation de production
	Faire un récit structuré à l'oral, avec relations temporelles pour raconter une histoire ou un fait inconnu d'un tiers.
	Retrouver l'ordre chronologique d'un texte (remettre les phrases dans l'ordre) en s'appuyant sur les connecteurs temporels. (parties: début/milieu/fin)
	Dégager le thème d'un conte en s'appuyant sur le schéma narratif : identifier les différents éléments (personnages, lieux, actions)
	Mettre en relation entre eux les contes traditionnels lus en classe (même personnages stéréotypés, mêmes situations finales et initiales)
	Utiliser les outils à disposition dans la classe (cahier de mots, affichages) pour produire des phrases simples correctes.
	Utiliser la ponctuation à bon escient: la majuscule et le point à la fin de la phrase.
A	Retrouver l'ordre chronologique d'un texte (remettre les phrases dans l'ordre) en s'appuyant sur les connecteurs temporels (4 parties: début, perturbation, aventures, fin du récit)
	Dégager le thème d'un conte en s'appuyant sur le schéma narratif : identifier les différents éléments (personnages, lieux, actions) et les différentes étapes de la narration.(état initial, problème, état final)
	Mettre en relation entre eux les contes traditionnels lus en classe
	Développer sa production : concevoir des phrases de plus en plus longues et complexes
	Structurer son récit écrit en utilisant les connecteurs temporels (3 étapes du récit, marquées par des

	connecteurs spécifiques)
	Utiliser les outils à disposition dans la classe (cahier de mots, affichages) pour produire des phrases simples et se corriger seule.
M	Développer la connaissance de l'univers du conte merveilleux: connaître des contes traditionnels, des personnages et des lieux stéréotypés.
	Développer l'imaginaire en situation de production en s'appuyant sur ses connaissances de l'univers des contes merveilleux
	Dégager le thème d'un conte en s'appuyant sur le schéma narratif : identifier les différents éléments (personnages, lieux, actions)
	Distinguer les différentes étapes de la narration. (état initial, problème, état final)
	Mettre en relation entre eux les contes traditionnels lus en classe (même personnages, même situation finale, même quête du héros)
	Utiliser à bon escient les connecteurs temporels étudiés en classe pour structurer un récit (3 étapes du récit, marquées par des connecteurs spécifiques)

IV - Les séquences menées en classe

Afin de mener les élèves vers l'écriture de contes merveilleux, j'ai élaboré une démarche en trois étapes. Tout d'abord, il m'a paru primordial de faire prendre conscience aux élèves de l'existence d'un schéma narratif qui permettrait de structurer la logique événementielle des récits vus en classe. Puis, j'ai choisi de travailler sur l'identification et l'utilisation des connecteurs temporels dans le récit. Enfin, les situations d'écritures permettraient de mettre en œuvre ces savoirs et savoir-faire élaborés avec eux.

4.1 . L'abstraction et la structuration du schéma narratif

Les séances au cours desquelles les élèves ont été amenés à prendre conscience du schéma narratif des contes merveilleux se sont déroulées durant la période 2 de l'année scolaire. Pour permettre cette appropriation, j'ai utilisé dès le départ le schéma narratif de Paul Larivaille évoqué plus haut, en le simplifiant. En effet, seules trois colonnes apparaissaient et permettaient aux élèves de percevoir la chronologie des événements: « Avant-Pendant-Après ».

Afin que les élèves, s'approprient les actants des contes, j'ai choisi d'utiliser avec eux un tarot des contes (personnages, lieux, objets) sur lequel j'ai effacé les noms dans l'optique de laisser plus de liberté à l'imagination et à l'interprétation de ces cartes. Les élèves se sont d'abord familiarisés avec le tarot des contes, avant de catégoriser ces cartes et de les classer dans des livrets manipulables, afin de pouvoir les utiliser aisément ensuite. (Cf photos des livrets ci-contre). Ces livrets ont été volontairement réalisés en couleur pour une meilleure discrimination visuelle. De plus, les étiquettes utilisées sur l'affiche du schéma narratif pour guider la réflexion des élèves (« Qui ? Où ? ») reprennent les mêmes couleurs que les livrets pour clarifier le choix des actants par les élèves, ou permettre aux élèves non-lecteurs du groupe 1

d'utiliser les supports aisément. (Cf photo du triptyque du schéma narratif utilisé en classe au verso de cette page)

4.1.1. La séquence d'apprentissage

Les 9 séances ont été effectuées entre le jeudi 24 Octobre et le mardi 19 Novembre 2013 soit en période 2. (Cf séquence sur l'abstraction du schéma narratif en Annexe 2) Trois contes ont été étudiés pour la séquence: Le Petit Poucet, Hansel et Gretel, et Jacques et le haricot magique. Ces trois contes traditionnels ont été choisis pour leurs similarités: en effet dans chacune des histoires, la situation initiale de famine et de pauvreté laisse place à une situation finale d'abondance et de richesse.

Il m'a semblé important d'utiliser des contes ayant la même structure, afin que les élèves identifient plus aisément les étapes du récit et les transformations qui s'y déroulent.

Cette première séquence a été l'occasion de familiariser les élèves avec le genre écrit qu'est le conte, et de faire émerger leurs représentations : l'enseignante a questionné les élèves sur le but de l'écriture : « pourquoi on écrit ? » et « pour qui ? ». Sur ce point, les élèves de la classe avaient des représentations très scolaires : « *on écrit pour montrer le cahier à Maman* » (Émeline-11 ans) ou « *On écrit pour avoir un joli cahier d'histoires* » (Kessy-10 ans) ou encore « *Pour faire plaisir à Maîtresse* » (Benjamin-9 ans).

En outre, dès la première séance, l'objectif d'écriture de contes a été annoncé aux élèves afin de favoriser leur clarté cognitive avant qu'ils ne s'engagent dans le projet annuel.

Par la suite, chacun des contes cités ci-dessus a été étudié en profondeur avec le même cheminement : d'abord l'enseignante lisait à haute voix la première partie du conte (de la situation initiale jusqu'à la perturbation rencontrée par le héros) puis ce passage faisait l'objet d'un questionnement aux élèves : « c'est l'histoire de qui ? Où se passe cette histoire ? Que sait-on sur ce personnage ? » afin de mettre en avant les actants du récit : personnages, lieux et la situation initiale. En sous-groupes, les élèves devaient ensuite trouver dans les livrets d'actants les cartes pouvant représenter ces personnages et lieux et les placer sur l'affiche du schéma narratif. Pour la situation initiale, ils devaient se mettre d'accord sur une forme de représentation (non présente dans les cartes du tarot des contes) et symboliser celle-ci sur l'affiche du schéma narratif présente au coin regroupement de la classe.

Au fil des séances, l'enseignante encourageait les élèves à utiliser de plus en plus le symbolisme pour marquer des relations de propriété, des liens de parentés entre les personnages, ou des trajets réalisés par les personnages.

Lors d'une seconde séance, les élèves devaient rappeler oralement le début du conte en s'appuyant sur le schéma narratif dégagé et symbolisé par leurs soins. Puis l'enseignante lisait la suite et la fin du conte,

avant de procéder de la même façon que pour la première étape : questionnement de l'enseignante pour induire le choix du mode de représentation par les élèves, et la trace laissée sur l'affiche collective pour mémoire. Le conte dans son intégralité était ensuite raconté oralement par les élèves volontaires, avec l'aide du schéma narratif élaboré par leurs soins.

A partir du deuxième conte étudié, l'enseignante a introduit progressivement de l'écrit dans l'affiche du schéma narratif. D'abord par un questionnement aux élèves : « à votre avis, à quoi vont servir les cadres vides en haut des affiches ? » (Cf photographie du triptyque du schéma narratif page ci-contre)

4.1.2 L'analyse des séances

Cette première séquence sur l'abstraction du schéma narratif a semblé porter ses fruits sur différents plans: d'abord, sur le plan de la motivation. Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à découvrir les contes proposés, et en ont même apporté de chez eux pour compléter la bibliothèque de la classe. Ensuite, sur le plan du langage oral; en effet M, comme d'autres élèves de la classe n'osait jamais prendre la parole en grand groupe en début d'année scolaire. Mais le support du schéma narratif complété par les élèves eux-mêmes lors des séances lui a permis de prendre confiance en elle et de participer plus en s'appuyant sur les dessins, symboles et mots de l'affiche pour restituer un conte. Le processus systématique de décomposition des contes en étapes a également favorisé la restitution chronologique des événements contenus dans les récits lus en classe. En fin de séquence, B restituait un conte dans son intégralité (avec la médiation de l'enseignante qui pointait chaque étape clé simultanément) sans se perdre dans les détails ou omettre de faits importants. A quant à elle, commençait à structurer ses propos à l'oral en usant des connecteurs temporels rencontrés lors des lectures en classe: elle commençait ses récits par « Il était une fois » et marquait parfois le début des aventures par « Soudain ».

Enfin, le passage obligatoire par la schématisation (pour pouvoir contenir dans l'affiche l'ensemble des événements du récit) a développé chez certains élèves leurs capacités de symbolisation et donc d'abstraction, en leur imposant un passage d'une représentation analogique à une représentation conventionnelle et arbitraire. En effet, en fin de séquence, les élèves proposaient d'eux mêmes de représenter un parcours ou une relation de propriété par des flèches. Ou encore, proposaient de représenter une situation initiale de manque et de famine par une assiette vide.

En fin de séquence, les trois élèves du groupe support étaient en mesure de restituer avec leurs propres mots les contes en s'appuyant sur les affiches du schéma narratif complétées en collectif. De plus, ils

percevaient les similitudes entre les contes étudiés et effectuaient des rapprochements entre des situations extraites de différents contes (comme la situation initiale de pauvreté et de famine présente dans *Hansel et Gretel*, *Jaques et le haricot magique*, ou *le Petit Poucet*, qui devient une situation finale d'abondance et de richesse). On peut estimer que la prise de conscience et l'abstraction du schéma narratif ont permis aux élèves de percevoir la structure commune des contes merveilleux, et ainsi de mieux percevoir le fonctionnement de ce genre littéraire particulier. Dès lors, il s'agissait de transférer ses compétences narratives à l'écrit, en conceptualisant puis en systématisant l'usage des marqueurs de la narration: les connecteurs temporels.

4.2. La conceptualisation des organisateurs textuels

La séquence consacrée à la découverte et à la manipulation des connecteurs temporels spécifiques aux récits écrits s'est déroulée en Période 3: du 3 février au 5 mars 2014.

Pour cette séquence, deux contes ont été utilisés: Les Fées et Le Petit Chaperon rouge.

Le premier a été introduit en début de séquence, pour réactiver les connaissances des élèves sur le schéma narratif à la rentrée de janvier. Le second, déjà connu des élèves, a été choisi justement pour faciliter l'accès au sens et à la chronologie du récit, et ainsi focaliser leur attention sur les organisateurs textuels qui marquent cette progression temporelle.

4.2.1. La séquence d'apprentissage

Composition des groupes de travail pour la séquence:

Groupe 1 : 3 élèves

Groupe 2 : B, M et 2 autres élèves (à partir de la séance 5)

Groupe 3: A et 4 autres élèves (jusqu'à la séance 5)

Objectifs	Déroulement	Procédures de l'élève
	Séance 1 catégorisation des actants 40'	
Catégoriser les actants des contes merveilleux	Rappel collectif oral du projet d'écriture de contes, questionner les élèves sur ce qu'est un conte, puis demander ce que l'on rencontre dans les contes. Laisser les élèves évoquer leurs idées. Puis proposer de classer les éléments. « Si on souhaite raconter ou écrire	Mobiliser ses connaissances passées. Déduire les catégories

en s'appuyant sur les illustrations (tarot des contes)	<p>un conte, comment va-t-on procéder? Quelles questions doit-on se poser? » Guider les élèves si nécessaire en rappelant les questions posées (Qui? Où? Quoi?). Leur faire déduire les colonnes nécessaires et leur noms. Puis procéder en collectif au classement des mots proposés.</p> <p>Pour les élèves qui en ont besoin, utiliser les cartes du tarot des contes et leur demander de les classer(groupe1)</p> <p>En prolongement de la séance, proposer de placer dans le cahier de mots pour écrire, les personnages de contes traditionnels pour pouvoir les utiliser le moment venu.</p> <p>Groupe 1 : associer les deux écritures (script et majuscules d'imprimerie)</p> <p>Groupe 2 et Groupe 3: écrire les mots en cursive avec le bon déterminant</p>	<p>d'actants.</p> <p>Différencier les personnages, les lieux et les objets.</p> <p>Justifier son choix de catégorisation.</p> <p>Associer l'image et le nom.</p> <p>Étiquetage verbal.</p> <p>Mémoriser du nouveau lexique.</p> <p>Systématiser les marques flexionnelles de genre et de nombre (accord GN).</p>
Séances 2 Les Fées 45' par groupe		
Dégager les personnages principaux et déduire leurs traits de caractères en prélevant des informations dans le récit.	<p>Au coin regroupement, rappel de l'utilisation des affiches du schéma narratif: « A quoi cela sert-il? Que doit-on y mettre? Peut-on tout mettre sur les affiches? Alors comment choisissez-vous? A quoi servent les cadres en haut de chaque partie? Dans quel sens lit-on les informations notées sur l'affiche? Pourquoi? »</p> <p>Expliciter le déroulement de la séance: « aujourd'hui, vous allez découvrir un nouveau conte, je vous demande de bien écouter et de retenir ce qui se passe pour pouvoir le noter sur l'affiche ensuite » lecture à haute voix de la première partie du conte (pages 1 à 8)</p> <p><u>Les 3 groupes</u>: Proposer aux élèves de représenter le passage lu sur l'affiche, poser les questions pour organiser leur réflexion: c'est l'histoire de qui? Que sait-on sur ce personnage? Qui sont les autres personnages? Que sait-on sur eux? Où se passe cette histoire? Qu'arrive-t-il à la jeune fille? Un volontaire complète l'affiche au fur et à mesure. Proposer ensuite de dessiner les personnages avec ce que l'on sait d'eux.</p>	<p>Mobiliser ses connaissances antérieures.</p> <p>Étiquetage verbal: description du support pour raconter les histoires, évocation de son rôle, de son fonctionnement.</p> <p>Écoute sélective du conte.</p> <p>Dégager le thème d'un conte lu: personnage, lieux.</p> <p>Identifier les caractéristiques des personnages principaux.</p> <p>Décomposer les actions développées dans le conte.</p>
Séances 3 Les Fées 45' par groupe		
Dégager la structure du récit lu en s'appuyant sur la matrice du schéma narratif et la symbolisation	<p>En collectif oral, rappel du conte étudié: Les Fées. Proposer aux élèves de rapporter brièvement le conte à l'oral, en s'appuyant sur la trame narrative élaborée précédemment. Proposer de découvrir la suite des aventures de la jeune fille. Lecture des pages 9 à 16.</p> <p>En sous-groupes, rappel oral des actions et de leur chronologie</p> <p>Groupes 2 et 1 : avec l'aide des images comme support au rappel de récit.</p> <p>Groupe 3: commencer à utiliser des mots plus que des dessins (ou une phrase par partie)</p> <p>En collectif plus tard, proposer un jeu : « je vais vous lire des passages du récit, à vous de me dire dans quel partie du conte on se situe: avant, pendant ou après (pointer les affiches en les nommant)« il était une fois une veuve qui avait deux filles. »« alors, ivre de bonheur, il l'emmena au château de son père »« un jour, alors qu'elle puisait de l'eau... »</p> <p>« où pourrait-on placer ce passage? Comment le savez-vous? »</p> <p>Les élèves peuvent se référer à l'affiche avec les symboles et dessins élaborés par eux.</p>	<p>Évocation de l'histoire des fées étudiées.</p> <p>Décomposer un récit en étape successives dans le temps.</p> <p>Prendre conscience de la progression temporelle du conte .</p> <p>Justifier son choix en s'appuyant sur la connaissance du récit lu.</p>
Séance 4 Le Petit Chaperon rouge 45'		
Reconstituer de mémoire un	Exposer le conte du jour: le Petit chaperon rouge, demander qui connaît cette histoire. Inciter les élèves à donner des détails: « qui	Mobiliser ses connaissances passées sur un conte classique.

<p>conte connu en respectant la chronologie des événements</p>	<p>veut dire de qui parle cette histoire et compléter l'affiche? Où cela se passe-t-il? Et ensuite? Qui rencontre-t-elle? Quel problème se pose à elle? Comment va-t-elle se sortir de ce mauvais pas? Qui va l'aider? Comment se termine l'histoire? » A chaque question, un élève volontaire verbalise et complète l'affiche collective en justifiant ces dessins ou symboles. Proposer ensuite de vérifier les hypothèses de la classe en écoutant l'histoire lue. Écoutez attentivement, arrêtez moi en levant le doigt si vous trouvez qu'il manque quelque chose à notre histoire, pour qu'on puisse le rajouter. »</p>	<p>Évocation d'un récit connu structuré.</p> <p>Écoute sélective du conte.</p> <p>Comparer l'histoire connue des élèves avec celle entendue.</p>
<p>Séance 5 Le Petit Chaperon rouge 45' x 3</p>		
<p>Prendre conscience de la progression temporelle et identifier ses marqueurs: les connecteurs temporels du récit</p>	<p>« Maintenant que tout le monde a bien en mémoire l'histoire du petit chaperon rouge, nous allons jouer à un jeu: je vais vous lire des phrases du conte, à vous de me dire dans quelle partie ce passage se situe: avant, pendant, ou après (pointer les affiches)</p> <p>Groupe 1: activité réalisée avec le support du conte et ses illustrations, que les élèves peuvent manipuler à l'envie pour justifier leurs choix. Il s'agit de placer 3 images séquentielles de l'histoire dans l'ordre et de justifier leur choix à l'oral. L'enseignante les incite à reformuler en utilisant le connecteur introductif des contes: « il était une fois ».</p> <p>Groupe 2: les phrases lues par l'enseignante sont illustrées (mais le livre n'est pas manipulable) Il s'agit de placer 3 images et les phrases extraites de l'album, que l'enseignante relit pour eux au fur et à mesure. Les élèves doivent entourer les mots qui justifient leurs choix « pourquoi sais-tu que ce passage appartient au début de l'histoire? »</p> <p>Groupe 3: Idem mais l'activité est réalisée sans le support des images. L'enseignante attire leur attention sur les mots qui permettent de savoir immédiatement dans quelle partie de l'histoire on se situe. En autonomie, les élèves doivent placer 3 images et 4 phrases extraites du conte dans le tableau, en entourant les mots inducteurs.</p>	<p>Mobiliser ses connaissances sur un conte connu : rappel du titre, du thème du récit.</p> <p>Déduire de sa connaissance du schéma narratif la localisation temporelle d'un passage du conte.</p> <p>Prendre conscience de la progression temporelle du conte en identifiant les mots inducteurs à l'écrit.</p> <p>Justifier son point de vue à l'oral.</p>
<p>Séance 6 - 3 contes déjà étudiés 45' x 3</p>		
<p>Classer les connecteurs temporels en fonction du moment du conte qu'ils induisent en s'appuyant sur sa connaissance du schéma narratif du conte.</p>	<p>En collectif, rappel oral des mots vus à la séance précédente. « Quels mots avons nous vus? A quoi servent-ils? Pouvez-vous me donner des exemples? A quel moment de l'histoire ces mots sont-ils utilisés? » Les élèves verbalisent, les mots listés sont notés sur l'affiche du schéma narratif au fur et à mesure.</p> <p>Présenter la séance : « aujourd'hui, nous allons travailler avec tous les contes que nous avons lus depuis le début de l'année. Vous vous en rappelez? Donnez-moi les titres (montrer les albums pour un meilleur rappel). Je vais vous lire des passages de chacun de ces contes, dans le désordre, vous devrez me dire à quel moment du conte il appartient, et pourquoi. Appuyez-vous sur les mots écrits ! »</p> <p>Groupe 1: 2 contes utilisés (les Fées et Jacques et le Haricot magique) le travail est axé sur les connecteurs de début et de fin de conte, plus faciles à repérer. Les albums sont à portée de main, et manipulables par les élèves pour un appui sur les images si nécessaire. Les phrases extraites des albums sont écrites sur l'ardoise, l'enseignante pointe chaque mot en les prononçant. Lorsque le connecteur est identifié, demander à un élève de venir reconnaître celui-ci parmi les étiquettes préparées sur la table. Faire placer le connecteur ainsi choisi sur l'affiche à la bonne place.</p>	<p>Mobiliser ses connaissances passées sur les « mots pour raconter des histoires » (connecteurs temporels).</p> <p>Clarté cognitive, but de la tâche.</p> <p>Écoute sélective: détecter les connecteurs temporels en jeu.</p> <p>Classer les passages de récits lus en s'appuyant sur le connecteur temporel présent.</p> <p>Identifier le mot écrit correspondant.</p>

	<p>Groupe 2: 3 contes utilisés (les Fées, Jaques et le Haricot magique, Hansel et Gretel), le travail porte sur les connecteurs de début et de fin de récit. Une fois le passage lu, les élèves doivent reconnaître le connecteur sur les étiquettes disposées sur la table, et écrire les mots grâce au modèle au bon endroit sur l'affiche du schéma narratif.</p> <p>Groupe 3: 3 contes utilisés (les Fées, Jaques et le Haricot magique, Hansel et Gretel) mais le travail porte sur l'ensemble des connecteurs d'un récit (début, milieu, fin) la couverture de l'album est montrée avant la lecture du passage mais le livre n'est pas manipulable. Un élève identifie le connecteur, prend l'étiquette correspondante, la montre aux autres, ceux-ci écrivent le connecteur directement sur un schéma narratif individuel.</p> <p>En fin de séance, faire lire aux élèves les mots écrits, leur demander de quoi il s'agit, quel est le rôle de ces mots.</p> <p><u>En collectif:</u> Plus tard dans la journée, faire le point sur les connecteurs identifiés et les faire lire par les élèves en les plaçant dans un contexte. Demander aux élèves où on pourrait placer ces mots pour qu'ils puissent s'en servir en écrivant. (les aider en proposant le livret de mots-outils s'ils n'y pensent pas seuls) « Nous allons les ranger dans le livret, mais trouvez-vous intéressant de les placer dans le désordre? Comment pourrait-on faire pour qu'ils soient bien organisés et que vous puissiez les retrouver rapidement? » Laisser les élèves proposer un classement, puis distribuer 3 connecteurs par binôme et leur faire classer en fonction du moment du conte induit. Validation en collectif en collant les étiquettes dans le livret de mots-outils.</p>	<p>Répéter les connecteurs temporels découverts pour automatiser leur reconnaissance et mémoriser leur orthographe.</p> <p>Structurer ses connaissances en les explicitant à l'oral.</p> <p>Décider en collectif d'une stratégie pour pouvoir utiliser ces mots ultérieurement.</p> <p>Mettre en ordre les étiquettes-connecteurs en fonction de leur utilisation dans la progression temporelle du récit.</p>
<p>Séance 7 écriture du premier conte en collectif 45' x 3</p>		
<p>Écrire une partie d'un conte en groupe en s'appuyant sur ses connaissances du schéma narratif et des connecteurs temporels propres au genre.</p>	<p>Rappel du projet d'écriture et du but: écrire des contes pour les autres élèves de l'école. Présenter ensuite la première situation d'écriture: « Aujourd'hui, nous allons écrire notre premier conte! Chaque groupe écrira une partie du conte, puis je vous lirai l'histoire une fois terminée. Nous allons utiliser les livrets pour les histoires pour nous aider à organiser les idées et à les écrire » Présentation en collectif de l'outil d'écriture (livrets individuels), comparaison avec les affiches de schéma narratif connues des élèves. Rappel des outils élaborés depuis le début de l'année pour écrire des contes: livrets d'actants imagés, cahier de mots pour écrire et mots outils.</p> <p>Groupe 1 : le groupe est responsable de l'écriture du début du conte, à eux de choisir les personnages principaux, le lieux de départ, la situation initiale. L'enseignante leur distribue les livrets individuels pour écrire des contes, leur fait verbaliser l'utilité des cadres vides en haut des pages (réservés aux connecteurs) Puis les invite à choisir le thème du conte: « c'est vous qui commencez l'écriture du conte! Pour l'instant, vous allez vous mettre d'accord sur les personnages de l'histoire. Lorsque vous aurez choisi, vous me dicterez votre début d'histoire et je l'écrirai pour vous. » Une fois les actants sélectionnés, l'enseignante guide les élèves en pointant les parties du livret encore vides (connecteur, qui? Où?) et incite les élèves à formuler des phrases complètes, à les mettre par écrit sous forme de</p>	<p>Clarté cognitive: pourquoi et pour qui on écrit.</p> <p>Mobiliser ses connaissances passées sur le schéma narratif .</p> <p>Anticiper les difficultés pour écrire et prévoir les aides et outils nécessaires.</p> <p>Choisir les actants du conte: personnages, lieux, objets.</p> <p>Structurer ses idées en s'appuyant sur le schéma narratif.</p> <p>Dénomination des actants.</p> <p>Schématisation des éléments retenus pour le scénario du conte.</p>

	<p>symboles et de dessins pour en garder une trace. Elle guide la réflexion des élèves en posant des questions: « comment est ce personnage? Quels sentiments ressent-il? » Une fois tous les éléments choisis et validés par le groupe, l'enseignante les invite à verbaliser leurs idées et les écrits</p> <p>Groupe 3 : c'est le groupe le plus avancé qui est responsable du développement du conte car les connecteurs temporels et les étapes qui s'y déroulent sont les plus pointues à percevoir et deux connecteurs distincts doivent être utilisés pour marquer ces étapes (enchaînement d'actions, élément perturbateur qui entraîne ces actions). Rappel de la partie dont le groupe est responsable dans le projet. L'enseignante lit aux élèves le début du conte écrit par le groupe 1. Pour ce faire, elle leur distribue les livrets individuels et les invite à garder une trace du début du conte pour pouvoir s'y appuyer ensuite. Une fois que les élèves ont symbolisé le début du conte sur leur livret, elle fait verbaliser les élèves pour fixer la situation initiale (personnages, sentiments, lieux) puis les invite à décider ensemble de ce qui va se passer ensuite. Une fois le groupe décidé, l'enseignante guide la rédaction en les incitant à compléter chaque partie du livret (que manque-t-il ici? Comment pourrait-on dire ceci...) et à utiliser tous les outils à leur disposition pour rédiger correctement.</p> <p>Groupe 2 : Les élèves sont responsables de la rédaction de la fin du conte: événement qui permet le retour à une situation d'équilibre, dénouement du conte. Rappel de la partie du conte à écrire qui leur incombe et de ses particularités. L'enseignante lit aux élèves les étapes déjà rédigées par les groupe précédents. Pour ce faire, elle leur distribue les livrets individuels et les invite à garder une trace du début du conte pour pouvoir s'y appuyer ensuite. Une fois que les élèves ont symbolisé le début du conte sur leur livret, elle fait verbaliser les élèves pour fixer la situation initiale (personnages, sentiments, lieux) puis les invite à décider ensemble de ce qui va se passer ensuite et à utiliser les livrets pour garder une trace de leurs choix (symboles, dessins, mots importants) Une fois le groupe en accord, l'enseignante guide la rédaction par des questions pour que les élèves améliorent ou modifient leurs propositions. Elle les invite à consulter les outils à leur disposition pour rédiger des récits.</p> <p>Une fois le conte rédigé dans son intégralité, il sera numérisé et mis en page avant d'être proposé aux classes de cycle 2 . Ceux-ci illustreront le conte entendu et les illustrations seront présentées aux auteurs pour qu'ils comparent avec leur projet initial et en déduisent des améliorations ou des précisions à y apporter.</p>	<p>Description des caractères et sentiments des personnages : réinvestir ses connaissances sur le lexique des sentiments</p> <p>Mobiliser ses connaissances sur le schéma narratif Écoute attentive du début du conte</p> <p>Schématisation et symbolisation des éléments du début du conte. Mobiliser ses connaissances sur l'univers des contes merveilleux pour élaborer son propre scénario. Choisir les connecteurs temporels appropriés pour traduire au mieux la chronologie des faits.</p> <p>Mobiliser ses connaissances sur le schéma narratif</p> <p>Écoute attentive du début du conte. Schématisation et symbolisation des éléments du début du conte. Mobiliser ses connaissances sur l'univers des contes merveilleux pour élaborer son propre scénario.</p> <p>Choisir les connecteurs temporels appropriés pour traduire au mieux la chronologie des faits.</p>
--	---	--

4.2.2. L'analyse des séances

Lors de la séance de rappel sur le schéma narratif (séances n°2 et 3), les élèves ont montré qu'ils avaient intériorisé la structure des contes merveilleux. En effet, ils ont utilisé les affiches pour l'étude du schéma narratif avec aisance, et ont pu placer au bon endroit sur celles-ci les différents moments-clés du

conte *Les Fées*. Par ailleurs, la séance d'introduction de la séquence, qui portait sur la catégorisation des actants a elle aussi montré que les élèves distinguaient les catégories de personnages, lieux (appelés « endroits » par les élèves) et objets.

Dès lors, la prise de conscience des organisateurs textuels pouvaient commencer sur ces bases (Cf séance n°5 exposée ci-dessus).

J'ai pensé qu'à partir d'un conte connu de tous les élèves, *Le Petit Chaperon rouge*, l'identification des marqueurs de la progression temporelle serait plus aisée. Et si certains ont encore besoin de manipuler des contes connus et des connecteurs fréquents pour mieux prendre conscience de la progression narrative, la plupart des élèves a pris conscience que ces mots sont porteurs d'informations essentielles à un récit écrit. Lors de cette séance, A a parfaitement repéré les mots qui permettent d'identifier le moment du récit (Cf Annexe 3) et elle a su expliciter son choix: « *Il était une fois c'est toujours au début, c'est quand ça commence.* » « *Soudain, c'est quand le loup arrive, il est caché et soudain, il arrive!* ».

M a correctement classé les passages du récit, et a relevé les mots inducteurs que sont les connecteurs temporels, excepté ceux du milieu de récit pour lesquels la médiation de l'enseignante a été nécessaire (nouvelle lecture des passages, appui sur les illustrations du conte).

Une fois la tâche achevée, M n'a pas pu verbaliser sa procédure. (Cf Annexe 3) Face à ses difficultés à justifier ses choix et à repérer les connecteurs de milieu de récit, j'ai souhaité changer Marie de groupe pour la suite du projet. Dorénavant, elle travaillera avec le groupe 2 (comme B) afin de lui permettre d'atteindre des objectifs moins élevés, mais de les atteindre seule.

Quant à B, il a identifié les connecteurs de début et de fin de conte (*Il était une fois; Depuis ce jour*) mais s'est servi d'autres indices textuels pour appuyer son choix pour la partie centrale du récit. En effet, il a utilisé l'apparition de certains personnages (comme la grand-mère ou le chasseur) pour induire le moment du conte auquel le passage se réfère (Cf Annexe 3). Et s'il a correctement placé chaque extrait du conte, on peut penser que sa connaissance du Petit Chaperon rouge a pris le dessus dans la réalisation de la tâche, par rapport à l'information donnée par les connecteurs. (enseignante: « *Comment sais-tu que c'est la fin de l'histoire?* » B: « *Parce que le loup est mort, le chasseur l'a arrivé et l'a tue le loup, c'est à la fin.* ») Afin de vérifier si cette démarche n'était due qu'au conte du *Petit Chaperon rouge*, connu des élèves depuis la petite enfance, ou si B rencontrait des difficultés à identifier les marqueurs temporels qui sont des morphèmes grammaticaux dépourvus d'un sens propre, j'ai souhaité réitérer ce travail d'identification en utilisant cette fois différents contes étudiés depuis le début de l'année.

Pour enrichir le stock de connecteurs des élèves et leur créer une banque de mots dans laquelle ils pourraient « piocher » à loisir en situation d'écriture, j'ai choisi de revenir sur les contes étudiés en début d'année (Cf séance n° 6 ci-dessus). En préférant ces contes connus des élèves, j'ai fait l'hypothèse que l'accès aux connecteurs leur serait facilité si leur énergie cognitive était libérée de l'accès au sens du texte et de son schéma narratif. En ce qui concerne la procédure de B, j'ai fait l'hypothèse que l'utilisation

simultanée de trois contes gênerait sa procédure, et qu'il modifierait donc son comportement en s'appuyant sur les organisateurs textuels.

J'ai donc sélectionné des passages représentatifs des étapes de chacun des récits, qui possèdent tous un connecteur identifiable, en variant le nombre de contes, le nombre de passages et de connecteurs traités pour chaque groupe. Si le groupe 3 a travaillé sur tous les connecteurs, et particulièrement ceux relatifs à la perturbation (*un jour, un matin, soudain, tout à coup...*) le groupe 2 ne devait repérer et mémoriser que ceux des situations initiales et finales, plus aisément identifiables (*Il était une fois, Il y a fort longtemps, Depuis ce jour, Finalement...*). Quant au groupe 1, les élèves qui le composent avaient pour objectif l'identification des connecteurs marquant la situation initiale (*Il était une fois, Il y a fort longtemps*).

4.3. L'écriture

En fin de période 3, la première situation d'écriture d'un conte a été mise en place. Chacun des groupes de la CLIS avait en charge l'écriture d'une partie du conte collectif. Le groupe 1 était responsable de la rédaction de la situation initiale. En effet cette partie du conte est descriptive (personnages, cadre des aventures) et donc plus facile d'accès pour les élèves de ce groupe. Ils ont choisi les actants dans les livrets de la classe, les ont placés sur le livret du schéma narratif au bon endroit, puis ont sélectionné le connecteur introductif de leur choix (Cf page ci-contre partie « AVANT ») avant de dicter leur production à l'enseignante. Le groupe 3, constitué des élèves les plus avancés, a rédigé le corps du texte car il s'agit de la partie de la narration la plus complexe. En effet, celle-ci est constituée de deux étapes distinctes, le déclencheur et les actions qui en découlent. Les élèves de ce groupe, dont Ae, avaient au préalable travaillé sur l'identification des deux types de connecteurs relatifs à ce passage d'un conte. En groupe et avec les outils nécessaires, (cahier de mots pour écrire, livret de mots-outils) les élèves ont imaginé et encodé le corps du conte (Cf page ci-contre partie « PENDANT »). Enfin, les élèves du groupe 2, dont font partie M et B, avaient la responsabilité d'écrire le dénouement du conte, en s'appuyant sur la production de leurs camarades (Cf page ci-contre partie « APRES »). Pour ce faire ils devaient réutiliser les lieux et les personnages déjà présents dans le récit, et marquer l'étape finale du conte en employant un connecteur temporel approprié.

Une fois le conte écrit par la classe, celui-ci a été numérisé puis proposé aux classes de cycle 2 de l'école dans le cadre du projet de cycle : « J'écris, tu dessines » présenté plus haut. L'enseignante du CP a lu le texte afin d'en faciliter l'accès, puis a posé des questions aux élèves afin d'affiner la compréhension: « *Qui est le personnage? Que sait-on sur lui? Où se passe cette histoire? Quand se passe cette histoire? Comment se termine cette histoire?* ». Les élèves ont verbalisé puis ont illustré ce qu'ils avaient retenu : le

personnage principal (le chevalier) l'ogre, les lieux de l'histoire (le château et la forêt) et la situation finale.

L'enseignant de CE1 a proposé à ses élèves de lire eux-même le conte, puis après une phase de questionnement sur les personnages et les différentes étapes de la narration, leur a demandé d'illustrer chacune de ces étapes (situation initiale, perturbation et résolution du problème, situation finale).

Les illustrations des CP et des CE1 ont ensuite été présentées aux élèves de la CLIS, qui les ont observées et commentées: ils se sont alors aperçu que certains éléments, qui étaient clairs dans leur esprit ne l'étaient pas pour les lecteurs du conte!

Par exemple, en observant le dessin de l'ogre réalisé par un camarade de CE1 un élève s'est exclamé: «*Mais il a pas de cheveux!*» (B-9 ans) ; un autre a ajouté: «*Il n'a pas de grandes dents pour dévorer les enfants!*» (D-12 ans)... D'autres encore ont contesté l'apparence de la princesse qui ne correspondait pas à l'image qu'ils en avaient (Cf annexe 6 les illustrations des élèves de CE1). L'enseignante a alors soulevé le problème: «*Avez-vous décrit l'ogre dans votre conte? Avez-vous expliqué comment il était? S'il avait des cheveux et de grandes dents?*». Ainsi, les élèves se sont aperçu qu'il manquait des précisions quant à l'apparence physique des personnages: «*La prochaine fois, on dira comment sont les personnages!*» (K-10 ans). En outre, les illustrations représentant la situation initiale du conte ne prennent pas en compte toutes les informations choisies par les élèves: seul le château apparaît sur les dessins, mais celui-ci ne se trouve pas dans une forêt: «*Le château est pas au milieu de la forêt, ils se sont trompés*» (É-11ans). L'enseignante a alors attiré l'attention des élèves sur le manque de précisions dans la phrase de présentation du cadre: «*Peut-être que vous n'avez pas assez expliqué. Peut-être qu'il faut ajouter des détails pour que les élèves de CP et de CE1 comprennent mieux ce que vous avez voulu dire?*» Les élèves du groupe 3 ont alors proposé de faire deux phrases: «*Le chevalier vivait dans un grand château. Le château était au milieu d'une forêt.*» Cette prise en compte de l'avis des lecteurs des autres classes par les élèves pour améliorer leur production montre combien une situation « réelle » d'écriture, avec un but et des lecteurs concrets, stimule les élèves dans cette dernière étape qu'est la révision de texte.

Cette première écriture « à 22 mains » semble avoir bien fonctionné: les élèves ont produit un récit structuré sur le plan chronologique et spatial, et ont employé les connecteurs temporels à bon escient (« *Il était une fois; Un jour; Soudain; Alors; Depuis ce jour* »). Cette construction logique du conte semble montrer une bonne appropriation de la structure du genre par les élèves, ainsi qu'une conceptualisation des organisateurs textuels qui régissent la chronologie des récits. (Cf Annexes 4 et 5 pour la première production collective: *Le chevalier courageux*). De plus, chacun des groupes a tenu compte des choix du groupe précédent dans l'évocation des lieux, des personnages (le chevalier et l'ogre sont présents, et le Roi intervient au début et à la fin du conte pour sanctionner la réussite du chevalier) ou de leurs

caractéristiques (le courage du chevalier), respectant ainsi la progression thématique et sémantique qui, selon Maryse Bianco¹³, marquent la cohérence textuelle d'un récit.

Dès lors, on peut dresser un premier bilan des compétences développées jusqu'ici par chaque élève, ou restant à renforcer lors de ce projet d'écriture de contes.

B a d'ores et déjà développé son stock lexical: il utilise à bon escient et avec plaisir les mots découverts en classe. Il a également intériorisé le schéma narratif propre aux contes merveilleux et crée des liens entre les contes (en rapprochant par exemple les situations initiales des contes *Cendrillon* et *Les Fées*). Cependant il n'est pas encore à l'aise avec les connecteurs temporels spécifiques aux récits: s'il en a intériorisé certains (Il était une fois, Soudain, et Enfin car on y entend le mot « fin ») qu'il utilise à l'oral, il éprouve encore des difficultés à repérer et utiliser les autres marqueurs. En production d'écrit, il n'utilise pas encore spontanément la majuscule et le point, mais sait se corriger seul avec le code mis en place dans la classe. De même, il souhaite toujours être accompagné dans la tâche d'écriture (il manque encore de confiance en lui dans ce domaine), et n'utilise les outils à disposition que sur sollicitations de l'enseignante.

M a su développer ses compétences en langage oral: l'appui sur les affiches du schéma narratif et les modalités de travail en groupes restreints semblent l'avoir aidée à se sentir plus à l'aise. La fréquentation quotidienne de contes merveilleux semble avoir porté ses fruits puisque M se détache peu à peu de son quotidien pour aller vers l'imaginaire lorsqu'elle produit de l'écrit. Enfin, si elle était en difficulté dans le groupe 3, M a bien atteint les objectifs attendus pour le groupe 2: elle identifie les trois parties du récit et emploie les connecteurs temporels qui les structurent à bon escient: c'est elle qui a proposé le mot « Alors » pour introduire la situation finale du conte collectif. Cependant, elle n'est pas encore autonome en production d'écrit et n'utilise pas toujours spontanément les outils (cahiers de mots, dictionnaires, affichages), préférant l'aide de l'enseignante lorsqu'elle est face à la difficulté. Il semble que la tâche d'écriture lui paraisse encore complexe, et qu'elle ait donc besoin d'être rassurée en cours de production à ce stade de l'année.

Quant à A, elle a également bénéficié des séances de structuration du schéma narratif: elle identifie correctement les étapes du récit et repère les connecteurs qui y sont employés. Elle a conceptualisé ces connecteurs et a montré qu'elle pouvait les réemployer en situation d'écriture. Toutefois, tous les connecteurs ne sont pas maîtrisés, A semble avoir stocké certains d'entre eux (Il était une fois, Un matin, Soudain, A la fin, par exemple) au détriment des autres. Son stock de mots-outils sera donc à compléter

¹³M. BIANCO, Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques, in ouvrage collectif coordonné par D. GAONAC'H et M. FAYOL, Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia, Hachette Éducation, 2010

dans les séances à venir. En revanche, lors des séances quotidiennes de production d'écrit (Le mot du jour), A est de plus en plus autonome et utilise les aides à disposition pour améliorer ou corriger sa production. Enfin, elle commence à développer sa production au delà d'une phrase, même si les connecteurs logiques pour construire des phrases plus longues et complexes restent à travailler pour optimiser son expression écrite.

Conclusion

Pour résumer ma démarche pédagogique tout au long de ce projet, je reprendrai les termes de Jean-Marie Gillig¹⁴, qui estime qu'après « l'imprégnation », l'abstraction du schéma narratif et la conceptualisation de ses organisateurs textuels, une situation d'écriture pourra « *donner aux élèves la possibilité d'investir ces acquis par l'usage de leur compétence narrative* ».

Grâce à la première situation d'écriture réalisée en classe, je peux proposer un bilan intermédiaire à la question soulevée par ma problématique: « En quoi l'abstraction du schéma narratif et la conceptualisation des organisateurs textuels réalisées lors de séances quotidiennes de lecture de contes merveilleux, peuvent-elles favoriser le développement des compétences de structuration et de cohérence textuelle en production de récits écrits chez des élèves de CLIS D? ».

D'abord, les élèves semblent s'être approprié la structure remarquable et applicable qu'est le schéma narratif. En effet, lors de la rédaction, ils n'ont pas eu besoin d'un rappel des différentes étapes du conte, ou d'une intervention de l'enseignante pour valider ou modifier un événement qu'ils souhaitaient introduire. De plus, chacun des groupes à son niveau a utilisé un ou plusieurs connecteurs temporels pour marquer les étapes et la chronologie du récit, ce qui semble montrer une conceptualisation de ces morphèmes grammaticaux chez les élèves. En outre, ils ont su utiliser les outils élaborés en classe tout au long du projet pour s'y appuyer lors de la séance d'écriture, cela donne à penser que les élèves tendent vers l'autonomie en production d'écrit, ce qui est l'objectif ultime de cet apprentissage.

Toutefois, lors de la séance d'écriture de ce premier conte, l'enseignante a pu relever les difficultés rencontrées par les élèves face à cette tâche. Celles-ci concernent essentiellement la syntaxe du français: la concordance des temps de manière générale, et plus particulièrement la conjugaison des verbes au passé simple, ainsi que les tournures de phrases négatives.

¹⁴J.-M. GILLIG, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, 2013.

En effet, les élèves ont tous eu du mal à conjuguer leurs verbes au passé simple: s'ils ont une intuition des terminaisons à utiliser pour ce temps de l'écrit, ils ne les maîtrisent pas suffisamment pour pouvoir les utiliser en situation d'écriture. Il conviendra donc d'aborder le repérage dans le temps et la distinction entre passé, présent et futur avec les élèves avant la prochaine situation d'écriture pour leur permettre une meilleure perception du temps à employer en production d'écrit. En outre, suite à l'analyse des illustrations des CE1 en classe, il est apparu que les portraits physiques et moraux des personnages manquaient de précisions.

Il m'a donc semblé important de prévoir un travail spécifique sur ce point dès la période 4, en proposant des adjectifs qualificatifs relatifs à la description physique et morale des personnages lors de la séance quotidienne de vocabulaire « Le mot du jour », et en abordant le thème du portrait par le biais des arts visuels et de la poésie.

Le projet « Contes à 22 mains » dans sa mise en œuvre, a suivi les phases d'apprentissage décrites par le psycholinguiste Jacques Fijalcow : lors des deux séquences menées jusqu'ici, les élèves sont passés par les phases dites « cognitives » et « de maîtrise ». La phase d'apprentissage suivante est celle de « l'automatisation ». Elle permettra d'automatiser et de fixer les connaissances et compétences que les élèves ont développées dans la structuration et la cohérence de leurs écrits, lors de diverses et multiples situations de production.

