

Claire Bargeton

2005-2006

**ECRIRE UN CONTE DES
ORIGINES:
UN PROJET POUR TOUS LES
CYCLES**

directeur de mémoire : Aline Nicolle

n° de dossier : 0401237C

IUFM de Côte-d'or

SOMMAIRE

Introduction	p4
<u>I-Le conte étiologique en lecture/littérature</u>	p5
1.Le conte étiologique : définition/caractéristiques	p5
2.L'imagination :	p6
•définition	
•le besoin d'imagination de l'enfant	
•l'imagination a-t-elle sa place à l'école ?	
3.L'introduction des contes étiologiques en classe, par la lecture	p10
•Le premier contact : découverte	
•La familiarisation/les caractéristiques	
•La lecture autonome	
•La recherche de thèmes	
•Lecture plaisir	
<u>II- La mise en place du projet : l'écriture d'un conte étiologique</u>	p18
1.Le projet	p18
2.La motivation	p20
3.Quelles disciplines sont concernées ?	p21
au C3	
•littérature (dire, lire, écrire)	
au C2	
•maîtrise du langage et de la langue française (maîtrise du langage oral, lecture, écriture)	
4.La production d'écrits	p26
au C3	
•l'importance des productions d'écrits	
•ORL	
au C2	
•l'importance des productions d'écrits	
•ORL	

III-<u>Les prolongements autour du projet d'écriture</u>	p37
1.La conception du recueil au cycle 3 (interdisciplinarité)	p37
•Arts visuels	
•TICE	
2.La finition de l'album au cycle 2	p39
•Arts visuels	
•Education musicale	
3.L'exploitation en aval	p40
au C3	
•Présentation du recueil à la maîtresse titulaire	
•Lecture de contes dans les autres classes	
•Comparaison avec les contes merveilleux	
au C2	
•Lecture aux élèves de la classe de CE1-CE2-CM1	
Conclusion	p43
Remerciements	p44
Bibliographie	p45
Annexes	p47

Introduction

A l'école élémentaire, de toutes les disciplines étudiées, la production d'écrits reste certainement la plus difficile à aborder et à travailler pour les élèves comme pour le professeur. En effet, elle fait appel à de multiples compétences complexes et toutes complémentaires : lecture, compréhension, écriture et ré-écriture, langage oral, ORL. Cette étape d'entrée dans l'écrit n'est pas évidente pour des élèves qui n'ont encore pas (cycle 2) ou qui ont encore peu (cycle 3) produit de textes.

La difficulté de la tâche s'explique par la distinction entre apprendre à écrire graphiquement et apprendre à produire de l'écrit. Cet acte doit peu à peu devenir naturel et spontané.

Mais quel type d'écrit sélectionner pour un tel apprentissage ? Je me suis posée la question du choix du genre à favoriser afin qu'il soit abordable par des enfants de cycle 3 mais aussi de cycle 2 (voire de cycle 1 le cas échéant), tout en étant nouveau et attrayant. C'est alors que le conte étiologique m'a paru remplir ces exigences. En effet, ce type de conte me semblait moins difficile à inventer qu'un conte traditionnel en faisant appel à des thèmes susceptibles d'intéresser les enfants (animaux, fleurs, nature...) et à une grande liberté d'imagination. Cela apparaissait comme un excellent moyen de produire un (premier) écrit complexe, sans pour autant se limiter à une discipline purement littéraire (les sciences et les arts peuvent-être sollicités).

Le fil conducteur déterminé, je me suis interrogée sur la manière dont j'allais mener à bien mon projet d'écriture de contes des origines, au cycle 3 puis au cycle 2 : sur quelles compétences devrai-je m'appuyer particulièrement pour que les élèves puissent produire un texte qui réponde à des critères précis?

Mon point de départ a été la motivation et la sollicitation de l'importante part d'imagination des enfants de 6 à 12 ans. Une grande partie du travail reposait ensuite sur la mise à l'écrit des idées tout en respectant les caractéristiques de ce type d'écrit.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à définir le conte étiologique en lecture et littérature à l'école, tout en le reliant à l'imagination. Puis, nous analyserons la mise en place du projet d'écriture du conte des origines lors de mes stages R1 au cycle 3 et R2 au cycle 2. Enfin, nous nous attacherons aux prolongements possibles autour d'un tel projet.

I-Le conte étiologique en lecture/littérature

1. Le conte étiologique : définition/caractéristiques

Le conte étiologique ou conte des origines est un récit de création, d'imagination, répondant à des questions en « pourquoi » ou « comment ». Il se donne pour objectif de proposer une explication à une réalité constatable. Les contes étiologiques se veulent plus fantaisistes que les contes dits merveilleux ou de fée : la trame narrative ne s'articule pas autour de personnages récurrents tels que la princesse, le roi, les fées, l'ogre, la sorcière..., ni autour d'une quête du bonheur ni d'un récit épique mené par un héros, au début dépourvu de tout, qui se retrouve une des plus vertueuses personnes à la fin.

Les contes des origines ont une particularité intrinsèque qui permet leur identification immédiate : mis à part le titre qui peut contenir les interrogatifs « pourquoi » ou « comment » (citons par exemple *Pourquoi les poissons vivent dans l'eau*, un conte de Sibérie, *Comment le mal de dents vint au monde*, un conte Mésopotamie), le récit débute et se termine souvent par un adverbe, une locution adverbiale ou une préposition temporelle marquant une antériorité imaginaire versus un état actuel, une réalité : « avant, il fut un temps, autrefois, jadis, auparavant, avant que, il y a longtemps... » versus « voilà pourquoi, aujourd'hui, c'est ainsi que, c'est pourquoi, donc... »

Ce conte nous présente donc au début, une situation antérieure, qui est différente de la réalité ; pour conclure sur une situation actuelle, constatable et réelle.

Le corps du conte permet le passage d'un état à l'autre grâce à une explication sous forme d'histoire imaginaire (ex : *L'enfant éléphant* de R. Kipling, l'éléphant qui a un petit nez au début se le fait étirer par le crocodile qui veut le manger : voilà pourquoi l'éléphant a une trompe).

Ce genre de récit est à rapprocher des légendes et contes mythologiques qui perpétuent des histoires sur l'origine des peuples, ancrées dans un espace bien défini.

Ces derniers sont des récits fondateurs empreints de croyances païennes ou religieuses, faisant appel parfois à des textes de références (*L'Iliade et l'Odyssée* d'Homère, la *Bible*...).

Le conte étiologique a donc pour fonction de donner une explication sur l'état d'un fait réel : Pourquoi les corbeaux sont-ils noirs ? Pourquoi les volcans

crachent-ils du feu ? Pourquoi l'eau de mer est-elle salée ? Comment un avion arrive-t-il à voler ? Pourquoi le zèbre est-il rayé?...

Les explications proposées par le conte relèvent de l'imaginaire, de l'invention et non du domaine scientifique.

Les interrogations portent sur des constats (Pourquoi le hérisson a-t-il des piquants ? Pourquoi le ciel est-il bleu?...), ou le mode de fonctionnement du monde (Pourquoi le volcan crache-t-il du feu ? Pourquoi la grenouille ne joue-t-elle plus avec le serpent?...). Il s'agit d'expliquer le monde de manière poétique, fantaisiste, humoristique.

Les thèmes sont variés : les contes étiologiques s'intéressent aux animaux, au monde, à la nature, aux hommes, à des faits géographiques et scientifiques, à la psychologie.

Le questionnement se présente dans le titre sous des types différents :

- En « pourquoi ? » : « Pourquoi le coucou fait-t-il coucou ? »

Le conte développera dans ce cas les raisons, l'enchaînement des circonstances grâce auxquelles on est arrivé à une telle réalité, une telle situation.

- En « comment ? » : « Comment les avions font-ils pour voler ? »

Le récit s'orientera davantage sur les manières de procéder qui ont rendu cet état actuel constatable.

- Sans mot interrogatif, le titre ressemble à un titre de roman ou de toute autre histoire narrative :

« *L'enfant éléphant* » (R. Kipling), « *Le léopard faisant amitié avec le feu* ». L'association de personnages non assortis laisse supposer une situation improbable ou éphémère ; l'absence de précision quant aux personnages laisse une grande part à la curiosité.

Le titre peut-être aussi une amorce de réponse sous forme de proposition déclarative : « Pourquoi le perroquet a des ailes multicolores », sous-entendant « parce que... », le récit faisant suite.

2. L'imagination

Définition

D'après un dictionnaire généraliste (Larousse encyclopédique), l'imagination est la faculté que possède l'esprit d'évoquer des images ou la faculté de concevoir, combiner, créer.

Marie-Pierre Gallien (*Libérer l'imagination*, Bayard éditions, 1993) distingue l'imagination reproductrice de l'imagination créatrice. En effet, la première fait référence à l'évocation des perceptions antérieures vécues tandis que la seconde se définit comme la faculté de former des images ou des discours que l'on n'a pas perçus, de faire des combinaisons nouvelles ; nous renvoyant à une vision subjective, transformée par notre affectivité.

Dans les contes des origines, la trame narrative fait appel à cette imagination créatrice. L'imagination puise dans l'imaginaire des éléments qu'elle organise pour créer quelque chose d'original.

Le besoin d'imagination de l'enfant

Du point de vue constructiviste, l'utilisation de l'imagination chez l'enfant est liée à son développement.

En effet, pour le psychologue français Henri Wallon (1879-1962), l'usage de l'imagination se situe vers 5-6 ans lors de la période d'imitation. A cet âge-là, l'imitation peut se produire en l'absence de modèle (dite différée), la catégorisation des objets commence et le langage devient un instrument de représentation (des objets absents, des événements passés...). Pour le psychologue et biologiste suisse Jean Piaget (1896-1980), l'imagination apparaît plus tôt. Il situe la fonction symbolique et le début de la représentation entre 2 et 4 ans. Celle-ci se manifeste par le jeu, le dessin ou par l'imitation différée.

L'imagination est un moyen d'affirmation de sa personnalité. Dans ses jeux, l'enfant s'évade, s'invente des personnages, des situations qu'il enrichit de détails puisés dans la vie quotidienne comme le comportement de ses parents. Selon Piaget, le jeu est indispensable à l'équilibre affectif et intellectuel de l'enfant : « c'est par l'imagination que l'enfant se construit un monde en phase avec ses désirs »(Gallien p72).

En fait, l'enfant fait très tôt appel à son imagination pour comprendre le monde qui l'entoure et pour s'inventer un univers personnel. Mais il existe par ailleurs un autre domaine jouant un rôle fondamental dans la construction du soi : le langage. C'est en effet par l'intermédiaire des mots que l'enfant va exprimer ses idées, faire part de ses pensées. Pour donner du sens aux mots, il va les percevoir comme des images et utilise donc son imagination.

L'imagination a-t-elle sa place à l'école ?

Il semble que l'imagination ait longtemps été perçue comme inutile voire dangereuse. D'après Platon, l'imagination veut se faire passer pour ce qu'elle n'est pas : la perception. Pascal pensait qu'elle était « cette partie décevante de l'homme, cette maîtresse d'erreur et de fausseté ».

Au XX^e siècle, M.P. Gallien envisage l'imagination comme un facteur médiatique dans le rapport de l'enfant au savoir. Elle permettrait à l'enfant de s'investir dans un apprentissage.

L'imagination ne s'oppose donc pas aux objectifs fixés par l'école. Mais elle est un facteur d'ouverture d'esprit, de curiosité, favorisant la diffusion des savoirs et le sens de l'autonomie de l'élève. « Ce n'est pas pour rien » observe M. Dupuis (*Le monde de l'éducation*, p37), qu' « imaginer est l'anagramme de migraine, sans doute à cause du plaisir qu'on en tire lorsqu'un éclair de génie vient mettre fin à la torture des méninges ». L'imagination et la créativité sont souvent associées. Les programmes officiels de 2002 mentionnent à cet égard au cycle 1, le domaine « la sensibilité, l'imagination, la création ». Il s'appuie sur deux ensembles de pratiques artistiques mettant en jeu des sollicitations sensorielles complémentaires : visuelles et tactiles pour « le regard et le geste », auditives et vocales pour « l'écoute et la voix ». Les domaines « arts visuels » et « éducation musicale » leur font suite aux cycles 2 et 3. Cependant, une grande part de l'imagination est mobilisée pour les activités de production d'écrits (en écriture directe ou en dictée à l'adulte), de mise en voix de textes (théâtre, poésies, sketches en langue étrangères), de jeux collectifs, d'affrontement où il est nécessaire d'élaborer une stratégie...

Ainsi, l'imagination n'apparaît pas seulement comme un synonyme de créativité débridée, présente essentiellement dans le domaine des arts, ni comme un luxe dont bénéficieraient certains, mais comme une faculté directement liée à notre pensée, qui manifeste la liberté de l'esprit. Elle se confond avec cette faculté que nous avons d'aller au-delà du donné, de penser l'absent, le passé, le futur et le possible.

Ainsi, le développement de l'imagination semble s'avérer tout à fait cohérent avec les objectifs de l'école. Cette institution a donc tout intérêt à exploiter l'imagination des enfants et à la cultiver dans toutes les directions

Lors de mes stages, R1 et plus particulièrement R2, j'ai intégré deux à trois fois par semaine, un exercice lié à l'imagination. Avec mes CP-CE1, je me suis appuyée sur deux livres (*Le livre des pourquoi*, édition De la Martinière Jeunesse de Martine Laffon et Hortense de Charaneix et *Dis, pourquoi...* encyclopédie de la jeunesse chez Hachette) pour instaurer un petit jeu de manière à ce que les élèves imaginent une explication, une réponse aussi bien cohérente qu'inventive à une question posée.

Par exemple : Pourquoi les fleurs sentent-elles bon ? Les enfants ont expliqué : « c'est parce qu'un jour, avant que les fleurs ne soient parfumées, une princesse a fait tomber son flacon de parfum depuis sa tour sur le rosier en bas, ça a coulé dans la rose et toutes les fleurs sentent aujourd'hui ». Ce petit entraînement oral ,

collectif et récurrent permettait aux élèves d'acquérir un peu plus d'aisance dans le domaine de la production orale.

Les consignes étant toujours les mêmes, la familiarisation se faisait d'autant mieux. Mais il n'était pas rare que les enfants bloquent sur certains sujets ou s'attachent à répondre de manière réaliste aux questions posées (Comment les avions volent-ils ? avec un moteur et des ailes...). Il était fréquent aussi de voir toujours les mêmes élèves débordant d'idée et d'inventivité tandis que d'autres n'osaient rien dire ou ne trouvaient pas d'inspiration. Je sollicitais davantage ces derniers en amorçant une suite par des questions qui pouvaient les aider.

Par exemple : Pourquoi le ciel est-il bleu ?(p34).

Je leur disais : « Est-ce qu'on ne peut pas imaginer que c'est quelqu'un qui, un jour, l'a peint ...et...? » « qui ? ...dans quel but ?... »

L'encyclopédie (*Dis, pourquoi?*) est un bon outil car il donne des explications réalistes et scientifiques. Je les lisais aux enfants une fois le petit conte inventé, en distinguant bien la réalité de l'imaginaire.

Par exemple, j'avais posé la question suivante aux enfants : Pourquoi le perroquet parle-t-il? Par un travail collectif, une explication imaginée a été donnée : les perroquets parlent car ils ont, jadis, avalé un petit magnétophone et ils le transmettent à leurs enfants. En réalité (d'après l'encyclopédie) « le perroquet est un oiseau capable d'imiter la voix humaine grâce à la conformation de sa langue qui est très épaisse. Il sait reproduire les mots et les intonations. Quand il vit dans la forêt, il imite le cri des autres animaux. Son propre cri est strident et laid. ».

Je propose un autre exemple avec la question : Pourquoi l'ortie pique-t-elle? D'après les enfants, l'ortie pique car c'est une plante qui a des dents pointues remplies de venin comme les serpents et qui mord toutes les personnes qui s'en approchent. Selon « *Dis, pourquoi?* », «les tiges et les feuilles de l'ortie sont couvertes de poils qui renferment un acide. Dès que la peau touche l'ortie, cet acide provoque une douleur cuisante et des ampoules apparaissent, suivies de démangeaisons. Quand elles sont sèches, les orties ne piquent plus. ».

Ce petit exercice de comparaison est une très bonne manière d'aborder les sciences et plus particulièrement la biologie avec le monde du vivant. Les enfants apprennent à reconnaître des fleurs, plantes, des caractéristiques d'animaux et de comprendre leur fonctionnement.

3. L'introduction des contes étiologiques en classe par la lecture

J'ai pu mettre en place, lors de mes stages R1 et R2, des projets d'écriture de contes des origines dans une classe de CM2 puis dans une classe de CP-CE1.

Les deux projets, nécessairement différents par la forme car adaptés au cycle, présentent des similitudes dans leur démarche.

La première étape a été la confrontation avec l'objet conte : un genre bien particulier, peu ou pas abordé dans les classes précédentes.

Le premier contact : découverte

Pour mon stage R1, avec les CM2, j'ai choisi d'aborder le conte par une lecture magistrale. Les enfants sont très demandeurs de lecture à haute voix par une personne adulte. Ils sont attentifs aux moindres détails et laissent libre cours à leur imagination (se créent des représentations imagées).

Cette séance de littérature (cf.annexes fiche du 21/11/05) avait pour objectif de reconnaître le genre et la fonction de ce type de récit. J'avais choisi le conte :

Pourquoi le tournesol se tourne-t-il vers le soleil ? (Légendes des arbres et des fleurs, éditions Gründ) pour la symbolique évidente du soleil à travers le tournesol, pour l'explication à travers un récit qui se rapproche de celui d'un conte de fée mais qui possède une subtilité non présente dans les contes merveilleux : un titre sous forme de questionnement et une histoire qui répond à cette interrogation.

Le but était que les enfants comprennent qu'il existe des contes autres que merveilleux (nous avons cherché, à l'oral, des contes connus tels que : *Cendrillon, Le petit Poucet, Le vilain petit Canard...* et nous avons relevé quelques similitudes et différences) et que ces contes ont pour fonction d'expliquer une origine de manière poétique et/ou imaginaire. J'ai insisté sur le caractère fictif, inventif du conte : ce n'est pas la véritable explication scientifique : si le tournesol se tourne vers la lumière du soleil c'est parce qu'il possède des pigments colorés (anthocyanes) qui ont besoin de capter directement les rayons lumineux pour permettre à la photosynthèse d'être optimale.

La lecture magistrale du conte a été suivie d'un résumé à l'oral puis d'une lecture silencieuse individuelle.

Les élèves ont ensuite été confrontés à une fiche de lecture afin de faire émerger les interrogations sur le sens du texte et du titre (les caractéristiques du conte des origines) (cf. annexes).

Pour ma classe de CP-CE1, le premier contact avec le conte étiologique s'est fait par le biais d'une lecture d'album : *Comment les couleurs vinrent aux*

oiseaux? (conte de Guyane, édition Gründ) (cf.annexes). Page après page, les enfants se sont émerveillés. Il est vrai que ce livre est très riche en couleurs, il touche des domaines très motivants pour les enfants : les oiseaux, les indiens, la chasse, un monstre serpent de mer, la problématique des oiseaux tout blancs en début de conte est captivante et suscite des interrogations : Pourquoi ? Que va-t-il se passer ensuite?

Après reformulation, discussion (« Ca vous a plu, pourquoi ? »), éclaircissement sur des points obscurs, nous avons listé sur une affiche les différents éléments qui marquent la chronologie du récit ; nous avons soulevé la particularité du conte : « le début est différent de la réalité et la fin c'est comme aujourd'hui »

Puis on a fait un petit jeu (y réfléchir pendant la récréation) : « Imagine une petite histoire qui explique pourquoi les coccinelles ont des points sur le dos. »

Je leur ai alors demandé s'ils étaient d'accord pour écrire un conte à leur tour, tous ensemble, avec un titre en question, des animaux, des couleurs, une (ou des) transformation(s) comme l'album. La motivation a été grande et les questions nombreuses : « On va l'illustrer ? On le lira aux autres classes ? Mais nous (les CP) on sait pas écrire ? J'ai pas d'idées... ».

Je les ai rassurés en leur disant que j'allais les aider, les guider mais pas écrire à leur place. Ce sera le livre de la classe.

Les objectifs de cette séquence étaient rattachés à la discipline « maîtrise du langage et de la langue française au C2 » dans la rubrique « maîtrise du langage de l'évocation » : « dégager les significations d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation (à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère, qui font référence à la culture des élèves).

La familiarisation/ les caractéristiques

La deuxième séance de littérature sur les contes, en CM2, a permis de se familiariser avec les caractéristiques du conte des origines : comment le reconnaître ? (cf.annexes)

J'avais prévu un travail de groupes : un conte par groupe, soit cinq contes :

Le léopard faisant amitié avec le feu ? (Les plus belles histoires, ed. Gründ)

Pourquoi les corbeaux sont noirs ? (Contes des peuples de la Chine, ed. Flies France)

Pourquoi le coucou fait coucou ? (Contes et légendes de Russie, ed. Flies France)

Pourquoi Hyène rit au lieu de chanter ? (365 contes des pourquoi et des comment, M.Bloch)

Pourquoi la neige épargne-t-elle les perce-neige ? (Légendes des arbres et des forêts, ed. Gründ)

La classe a été organisée en cinq îlots de tables. Par groupes, les élèves devaient lire en silence le conte proposé et répondre aux questions de la fiche. Pour cela, ils devaient se répartir les rôles : le responsable du dictionnaire (pour les problèmes lexicaux ou orthographiques), le secrétaire du groupe (répond par phrase aux questions), le rapporteur du groupe (lit la fiche dûment remplie), le conteur (résume ou lit le conte aux autres groupes), les chercheurs d'indices du texte.

Pour la mise en commun, j'avais complété un tableau au fur et à mesure des exposés de contes. Les élèves ont bien su repérer les éléments récurrents et essentiels de ce genre d'écrit.

- un personnage principal (animal, fleur, arbre, astre...) dont le nom est mentionné dans le titre.
- le titre contient souvent la question « pourquoi... ? »
- le personnage est différent au début et à la fin (il est différent de la réalité au début).
- une explication imaginaire d'un état réel est développée : elle permet le passage d'un état à l'autre.
- on rencontre les expressions « jadis, avant... » au début du conte et « voilà pourquoi, c'est ainsi que... » à la fin.

Ces critères de reconnaissance ont été trouvés avec les élèves suite à la mise en commun des fiches. Cette trace écrite a été présentée sous forme d'affiches que j'ai mises en évidence vers le tableau. Cela a servi de référence à chaque fois que l'on abordait les contes des origines.

Cette deuxième séance de lecture/littérature au CM2 a duré 1h30 : elle associait à la fois le « lire, dire et écrire » :

le lire pour la lecture du texte, support des questions

le dire pour la communication dans le groupe, la formulation, l'explication des questions, des définitions mais aussi raconter le conte aux autres élèves et rendre compte de leurs réponses

l'écrire pour la rédaction des réponses sous forme de phrases argumentatives et pertinentes qui font appel à une compréhension du sens et aux inférences.

La partie écriture de la séance, bien que réduite à une personne par groupe, a amorcé le travail rédactionnel en amont du projet. Le choix des contes a été défini pour 2 raisons :

- il me fallait des textes relativement courts, traitant de sujets susceptibles d'intéresser les enfants (animaux, fleurs, astres...) et illustrés.

-des contes contenant les caractéristiques relevées (au début, il m'a paru judicieux de partir de types de base pour peu à peu s'en éloigner, une fois l'intention de ce genre de conte maîtrisée).

Les recueils de la collection Flies France m'ont été d'une grande aide : *Aux origines du monde : Contes et légendes de Russie, Contes des peuples de Chine, Contes et récits des Mayas, Contes et légendes du Maroc.*

Le livre de Muriel Bloch, *365 contes des pourquoi et des comment*, chez Gallimard Jeunesse a été un outil formidable pour les séances de littérature mais aussi lors des lectures plaisir en fin de journée (je lisais un ou deux contes à la classe avant de partir). Cet ouvrage est riche en contes étiologiques venus du monde entier (61 origines). Les enfants aimaient savoir de quel pays était issu le conte en question : on voyage véritablement par la lecture.

Pour mes cycles 2, la familiarisation avec la structure du conte étiologique s'est surtout faite grâce à l'entraînement oral, quasi-quotidien. Cet entraînement consistait en de brèves productions orales répondant à de simples questions en pourquoi, portant essentiellement sur les animaux ou la nature (plus évocateur et compréhensible pour les 6-8 ans).

Les CE1 ont davantage travaillé sur des textes écrits, associés à des questions de compréhension. Nous avons ainsi travaillé sur trois textes (cf.annexes) : *Un cadeau peu ordinaire* suivi de *Pourquoi la mer est salée* (Sarah Cone Bryant), *Le feu et le léopard* et *Pourquoi Putois sent mauvais*. L'objectif était double : objectif de compréhension « comprendre les infos explicites d'un texte littéraire (ou texte documentaire) approprié à l'âge et la culture des élèves » et un objectif de familiarisation avec ce genre de texte. Les questions liées à la compréhension étaient aussi en rapport avec la structure.

J'ai tenté de mettre en place une lecture en réseau : suite à la découverte du conte de Sarah Cone Bryant, j'ai lu aux élèves un autre conte (issu du recueil 365 contes de M. Bloch) expliquant pourquoi la mer est salée. L'idée était intéressante mais je n'ai pas pris assez de temps pour faire comparer les deux textes aux élèves, voir les différences, les similitudes, les laisser poser des questions. Il aurait fallu insister sur la possibilité d'une grande variété de contes traitant un même sujet, mettre cela en rapport avec le travail oral mené sur les brèves explications, différentes suivant chaque élève.

La lecture autonome

J'ai poursuivi la familiarisation avec les contes des origines en proposant aux enfants des ateliers de lecture. Il s'agit de lecture autonome (lecture silencieuse sans l'aide d'un adulte). Les programmes de 2002 encouragent cette forme de

travail lors de la découverte de textes d'un type nouveau. Cette activité doit-être amorcée dès le début du cycle 3.

Cette séance de trois-quarts d'heure avait un double objectif (de littérature et de production d'écrits) : renforcer la familiarisation avec les contes des origines (notamment par la reconnaissance d'éléments caractéristiques) et résumer le conte en quelques lignes pour donner envie à un camarade de le lire. Les élèves avaient chacun un cahier de lecture où ils avaient l'habitude de mentionner chacune de leur lecture (œuvre intégrale ou extrait) en remplissant une fiche de reconnaissance.

Cette fiche demandait des précisions sur :

- le titre
- l'auteur
- le livre d'où le texte est extrait (le cas échéant)
- l'édition
- l'illustration (le cas échéant)
- le résumé de l'histoire en quelques lignes

Le résumé de ce type d'écrit devait se distinguer d'un résumé habituel. J'aurais dû insister sur la structure (déjà abordée), en faisant mettre en relief la situation au début du conte différente de celle de maintenant et constater que cet état est encore observable aujourd'hui. Les élèves ont bien su résumer leur lecture mais je ne leur ai pas assez fait pointer du doigt cette caractéristique essentielle, même s'ils l'ont ressentie.

La classe avait été organisée en coins lecture : au fond de la salle, de grandes tables servaient de présentoirs à contes (livres, recueils, photocopies de contes, manuels), les tables des élèves étaient disposées en trois rangées. La première rangée se servait en premier, puis la deuxième, enfin la troisième. J'ai pu réaliser trois vagues de dix minutes en débutant à chaque fois avec une autre rangée. Les élèves qui avaient terminé avant le changement de conte avaient l'autorisation d'en lire d'autres en attendant, l'imprégnation se faisant d'autant mieux. La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Vous devez lire trois contes choisis parmi tous ceux qui vous sont proposés (environ 35). Vous devez écrire au moins une fiche d'identification d'un ou plusieurs contes qui vous plaisent. Vous présenterez ensuite le conte qui vous a le plus plu/que vous conseillez de lire aux autres élèves ».

Les élèves se sont pris au jeu. Cette motivation était due en partie au choix personnel du conte, à la possibilité d'avoir entre les mains le recueil de contes de la maîtresse (auquel je me référais au quotidien) et l'échange de contes entre camarades. A la fin des trente minutes, quelques élèves ont présenté, à l'oral, le conte qu'ils avaient choisi. Il a été intéressant de voir que certains contes avaient eu plus de succès que d'autres :

Pourquoi la grenouille fait coa-coa ?, a été proposé cinq fois. Le choix repose sur la longueur du conte (plus c'est court, plus c'est facile à résumer !selon les enfants), l'illustration (qui aide à la compréhension ou égaie le texte), le thème abordé (les animaux intéressent plus les enfants que la condition des hommes, sujet un peu complexe selon certains).

Mais j'ai été confrontée au problème de l'écriture du résumé lié au problème de l'hétérogénéité : certains en avaient déjà écrit trois alors que d'autres n'avaient pas encore commencé (ne savaient pas quoi écrire ou comment l'écrire). Ces élèves ont vite trouvé le travail difficile, ennuyeux, ce qui se manifestait par des bavardages. Si c'était à refaire, je donnerais (ou nous aurions construit ensemble) une grille d'autocorrection ou une trame qui servirait de guide pour l'écriture, les élèves auraient aussi pu travailler par binôme...

La recherche de thèmes

Le créneau horaire réservé à la BCD le vendredi soir, chez les CM2 fut consacré à une recherche thématique.

En effet, j'ai expliqué aux enfants qu'ils allaient, à leur tour, réaliser un recueil (textes+illustrations) de contes des origines, qui serait le livre de la classe, leur œuvre qui circulerait dans l'école à de multiples fins.

Chacun devra donc écrire son conte avec ses idées, ses envies tout en s'aidant des trames que l'on étudiera. L'assemblage de tous ces contes uniques constituera alors un recueil. La BCD va servir de « boîte à idées/à inspiration ».

Je leur ai donné pour consigne de rechercher dans les différentes thématiques proposées : la nature, les animaux, le jardinage, la terre, les métiers, les plantes... puis d'affiner leur recherche en choisissant des ouvrages se rapportant à leur thème.

L'objectif étant double : se documenter en textes et images sur le sujet de leur choix et recueillir le maximum d'informations pour nourrir leur imagination et savoir se repérer dans une bibliothèque, comprendre les codes couleurs et chiffres instaurés, ainsi que les classements (apprentissage continu depuis le cycle 2).

Les livres empruntés devaient-être lus ou parcourus pendant le week-end afin de revenir avec des idées, des questions, des histoires en tête.

La lecture plaisir

La lecture magistrale de contes est un excellent moyen d'imprégnation de la structure et des caractéristiques du conte étiologique.

Lors de mon stage au C3, je lisais au moins trois contes par semaine aux enfants en fin de journée. La découverte d'un conte par l'oral est, je pense, la meilleure

façon : on se détache d'une forme cryptée pour être confronté à une forme racontée, transmise, fidèle à la première intention (et exigence) du conte qui est celle d'être conté. L'auditeur est face à des images qu'il crée lui-même grâce à l'interprétation et à la dynamique véhiculées par le conteur.

Je leur ai lu deux contes portant sur le même thème : l'origine du maïs (*Contes et légendes des Mayas* aux ed. Flies France et *365 contes des pourquoi et des comment* de M. Bloch). Nous avons pu ainsi aborder la notion de variantes : il peut y avoir des histoires différentes car provenant de peuples différents (origines différentes). Il a été intéressant de voir qu'une même idée de titre avait été choisie à deux reprises, par 2 élèves différents (CM2) (cf.annexes) :

- « *Pourquoi la girafe a un long cou ?* » - « *Pourquoi la girafe a-t-elle un long cou ?* »

- « *Pourquoi les volcans crachent-ils du feu ?* » - « *Pourquoi le volcan crache-t-il du feu ?* »

Il est important, pour que la lecture soit vraiment intéressante et captivante, de faire varier les intonations, les voix des personnages, il faut aussi regarder son public (lire en avance la phrase puis la restituer en se détachant du texte).

Le module culturel sur « savoir raconter les contes » (avec la conteuse Marie-France Marbach) m'a été d'une grande aide pour l'interprétation orale des contes pour mon stage R2. Ce que j'ai pu retenir de ce stage est la manière de présenter un conte aux enfants : comment leur raconter, leur faire s'imaginer des situations et des lieux, les intéresser...

Notre groupe, qui suivait ce module, devait raconter, à plusieurs, un conte inconnu aux autres. Chaque sous-groupe a raconté quatre ou cinq fois le même conte, en l'améliorant à chaque fois grâce aux conseils de Marie-France Marbach et aux commentaires des spectateurs (PE2). J'ai ainsi pu voir quelles règles il fallait respecter : ne pas lire le conte (se l'être approprié avant, même en une seule lecture), prendre le temps de faire des pauses pour que l'imagination (des enfants) fonctionne, ne pas donner trop de détails descriptifs mais laisser les enfants se construire leur décor, jouer avec sa voix pour faire passer des sentiments... Grâce à une représentation au centre de loisirs des Cèdres à Quétigny, j'ai pu être confrontée à un vrai public d'enfants et j'ai pu constater que tous ces conseils étaient particulièrement efficaces.

Cependant cette manière de raconter est valable pour n'importe quel public d'enfants ou d'adultes.

Dans mon stage R1, si j'avais eu une semaine de plus, j'aurais mis en place une séquence sur « savoir raconter un conte ». Dans un premier temps, nous aurions appris à rendre vivante une histoire en se l'appropriant (bien être attentif aux détails sur les personnages, les lieux, les actions...) puis dans un

second temps, la raconter (sans le texte) telle qu'on la perçoit vraiment, en donnant les éléments essentiels pour « planter le décor, peindre les personnages... ».

II-La mise en place du projet : l'écriture d'un conte étiologique

Le projet de l'écriture d'un conte étiologique s'est étendu sur les trois semaines de mes stages R1 et R2.

Au CM2, il s'agissait de réaliser un recueil de contes des origines. Chaque élève devait avoir écrit son propre conte et l'avoir illustré à l'issue des trois semaines. Une séance spécialement destinée à la mise en forme de l'objet recueil a été nécessaire (relier, répertorier, numéroter les pages...) : les élèves ont vu leur travail individuel devenir un ouvrage commun.

Cependant, je ne me suis pas attachée, à tort, à faire trouver un titre au recueil des élèves. C'est moi qui l'ai baptisé « Contes des origines ». Il aurait été judicieux que ce soit les élèves eux-mêmes qui inventent un titre propre à la classe. De même, je n'ai guère attribué d'importance à l'ordre des contes. Pour l'élève qui recopiait l'index, je lui avait listé les titres des contes pour qu'il respecte le bon ordre du recueil. J'aurais pu interroger les élèves sur la pertinence de regrouper les deux contes similaires (la girafe et les volcans) par exemple, classer les animaux ensemble, les fleurs ensemble... ou tout mélanger comme le recueil de Muriel Bloch.

Je pense que le temps m'a fait défaut et que dans la « précipitation » de l'avant dernier jour (terminer le recueil avant la fin du stage) je ne me suis pas interrogée sur ces détails qui ont leur importance et qui font davantage participer les élèves à la réalisation de l'objet.

Avec les CP-CE1, le projet consistait en l'écriture d'un album, pour toute la classe. Chaque élève a apporté un élément constitutif de la réalisation finale : couverture et index pour les CE1, pages du conte pour les CP. La trame de l'histoire a été construite par les CP et ce sont les CE1 qui ont apporté des détails, et de la cohérence aux différentes parties.

1. Le projet

Le projet correspond à une tâche. Il faut qu'il y ait quelque chose à faire et que cette tâche soit menée jusqu'à son terme. Elle est définie et réalisée en groupe.

*Elle implique une adhésion et une mobilisation (volonté collective, désir). Il faut que la proposition soit discutée par le groupe (la classe) et acceptée par la grande majorité de ses membres et non être imposée de l'extérieur (le professeur). Le projet est une réalisation collective conduisant à une réussite collective.

*Elle aboutit à un résultat concret, matérialisable et communicable : c'est une action finalisée. La tâche prend une forme concrète, elle est le contraire d'un projet idéologique. Le projet aboutit à une production, à une utilisation par rapport à l'extérieur du groupe. On distingue deux types de projets :

°le projet éducatif : c'est l'ensemble des conceptions qu'une personne ou un groupe se forge sur le développement de l'homme et sur le milieu environnemental. C'est une réflexion sur le devenir et les possibilités de l'être humain. C'est une reprise de finalités éducatives sur la société.

°le projet pédagogique : c'est un moyen par rapport au projet éducatif en terme d'action. Il mobilise l'action des élèves et augmente l'efficacité du système éducatif.

Quel est l'intérêt du projet ?

Le projet pédagogique de classe permet de dynamiser l'acte éducatif, de motiver les élèves, de donner un sens aux apprentissages, de coordonner le projet des enseignants et le projet des élèves, de s'intéresser autant aux processus qu'aux résultats.

La diversification des formes de travail favorise la réussite de tous les élèves dans les apprentissages.

La réalisation en commun d'un seul et même objet sollicite énormément le travail d'équipe, la coordination, l'organisation, la gestion de l'hétérogénéité. J'ai eu parfois des difficultés à faire face aux écarts de travail, je n'avais pas assez anticipé (les CM2 qui manquaient d'idées). Il aurait été judicieux de diversifier le travail de production d'écrits en travaillant par exemple en groupe : au lieu de faire chercher un conte à la maison pour avoir une base de travail, j'aurais dû faire deux groupes, un en autonomie et un en soutien avec moi. Avec ce dernier nous aurions ensemble réalisé une trame d'écriture, en listant dans un premier temps les lieux, les personnages, les différents états puis dans un second temps, faire des liens par écrit. Les outils tels qu'une grille d'autocorrection sont de bons guides.

Cette grille aurait été construite avec les élèves, avec l'aide des fiches écrites (analyses de contes et traces écrites) les jours précédents. Par exemple, les élèves doivent vérifier avant tout s'ils ont bien rédigé un conte des origines en s'attachant aux caractéristiques du titre, du début et de la fin, puis plus précisément sur le personnage (animal ou végétal), les péripéties...

On peut aussi aider les élèves qui manquent d'inspiration quant aux péripéties, l'utilisation d'images, de schémas, qui retracent la trame narrative. On peut aussi conseiller aux élèves de commencer par la fin de l'histoire et de remonter, le texte. J'ai tenté de corriger ma difficulté à gérer l'hétérogénéité au cours du deuxième stage en différenciant CP-CE1 mais aussi chez les CE1 eux-mêmes :

ceux qui avaient plus de mal pouvaient s'appuyer des images séquencées, des mots-étiquettes...

2. La motivation

La phase de motivation est essentielle dès que les élèves doivent se mettre au travail. Il s'agit de susciter chez eux un intérêt pour ce qu'on souhaite leur faire faire. Il faut les amener à se poser des questions, à s'interroger sur une problématique. Dans ce cas précis (CM2), je devais davantage m'attacher à leur donner envie de réaliser un livre, tous ensemble. Ce livre sera le livre de la classe, il sera unique. Ils le présenteraient aux autres classes.

J'ai montré, aux CM2, plusieurs recueils illustrés pour leur donner une idée de ce que nous pouvions faire. Le projet leur a plu mais beaucoup ne pensaient pas y arriver, avaient peur de ne pas savoir quoi écrire. Je les ai rassurés en expliquant qu'on avait trois semaines pour mettre tout au point et que je les aiderais à tout moment.

Ma phase de « lancement » n'a peut-être pas été assez pertinente car les élèves n'avaient pas tous compris. La démarche utilisée n'était sans doute pas la meilleure : trop directive. Il aurait mieux valu que l'idée vienne des enfants, pas dès la première séance mais au fur et à mesure des productions ; qu'ils aient vu un peu un travail concret avant. Cela dit, le délai de trois semaines était contraignant.

L'étape de motivation est toujours délicate à mettre en place car on sait que si elle n'a pas l'effet désiré, les élèves risquent de se mettre au travail avec peine ou même de refuser tout travail. La présentation du magnifique album du conte de Guyane a vraiment passionné les enfants. C'est pourquoi j'ai eu recours à un petit jeu qui allait introduire un exercice presque quotidien : ils devaient réfléchir (pendant la récréation) à une petite histoire qui expliquerait pourquoi les coccinelles ont des points ou les zèbres des rayures. Après la récréation, ils ont échangé leurs idées : c'est alors que je leur ai proposé d'écrire un album, tous ensemble, en s'inspirant du conte lu.

Enfin, je leur ai lu quelques contes extraits du recueil des CM2, afin de prouver ce que des élèves pouvaient réaliser et que tous ensemble, nous pourrions faire « aussi bien que les grands ». Les élèves ont été très attentifs à cette lecture et l'imagination des CM2 leur ont beaucoup plu.

Pour les CM2, il a fallu dix séances consacrées aux contes étiologiques pour réaliser l'objet recueil.

L'utilisation de ce livre n'a pas pu être approfondie avec moi pendant ce stage.

3. Quelles disciplines sont concernées ?

L'écriture d'un texte au cycle 3 est à relier d'une part au programme de littérature : le dire, lire et écrire, qui vise l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture. D'autre part, l'observation réfléchie de la langue française (ORL) est fortement sollicitée pour la mise en mots de leurs idées, lors des enrichissements, des rectifications (lexique, connecteurs, substituts, tournures...)

La réalisation de l'album des CP-CE1 « Pourquoi les escargots ont une coquille sur le dos ? » a permis de toucher diverses disciplines. La plus grande partie du travail est à relier à la maîtrise du langage et de la langue française (maîtrise du langage oral avec communication et maîtrise du langage de l'évocation, lecture-écriture, compréhension, reconnaissance des mots, production de titres et écriture/orthographe). Une partie, moins conséquente, mais tout aussi importante concerne les arts visuels avec l'objectif de réalisation d'un objet artistique, esthétiquement attrayant (coloré). La discipline éducation musicale a également été sollicitée pour la partie « théâtrale » et mise en scène de la présentation du conte aux autres classes.

AU CYCLE 3

Littérature

Les programmes de 2002 préconisent de donner à « chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse (...). Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations ».

LIRE

Tout texte judicieusement sélectionné est une source d'exploitations intéressantes : lecture à haute voix interprétative ou théâtrale, lecture compréhension pour relever les subtilités de l'écrit, mise en relation avec des activités artistiques (arts visuels).

L'essentiel d'un tel travail de lecture (trame narrative d'un exemple concret de conte...) est que l'élève s'imprègne d'un type de texte, qu'il le garde en mémoire qu'il soit amené à reconnaître, dans l'avenir, des textes similaires : il faut enrichir leur culture littéraire afin d'acquérir des références culturelles.

Comme je l'ai développé en I, la lecture des contes était présente en quotidien, sous différentes formes.

DIRE

Raconter est la forme qui convient le mieux pour un conte. Par des lectures magistrales vivantes et détachées du texte, l'attention des élèves est davantage captée que par des lectures silencieuses ou trop « collées au texte ».

En CM2, après chaque lecture de conte (suivie d'une nouvelle analyse, cf.annexes), je faisais résumer à l'oral un ou deux élèves l'histoire qu'ils venaient d'entendre. Les élèves se complétaient, apportaient des précisions, d'autres interprétations... Il est arrivé qu'une élève qui avait voulu reformuler le conte entendu : *Pourquoi le coquelicot est-il rouge comme le sang ?* (cf.annexes), ne se rappelle plus précisément de l'explication que fournit le conte (ne voyant pas son fils revenir, la mère part à sa recherche et s'égratigne les pieds tout le long du chemin, ce qui donna naissance aux coquelicots) en revanche elle pouvait donner les détails de faits anodins (foulard de noce, un pot de farine, un morceau de fromage...). Ils s'agissait alors d'accentuer l'écoute et la perception de la trame du récit par de nombreux entraînements. Lors des ateliers de lecture, les élèves devaient rendre compte à l'oral d'un conte qui leur avait plu, en s'appuyant sur le résumé qu'ils avaient écrit. C'était l'occasion d'exprimer ses goûts, d'argumenter, de justifier pourquoi ce texte leur avait plu particulièrement.

ECRIRE

D'après les programmes 2002, « la plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende...). L'enseignant conduit ce travail de manière progressive en s'appuyant sur les textes lus ou en recourant à ceux-ci chaque fois que c'est nécessaire. ».

Au CM2, après une semaine de travail sur les contes étiologiques (lecture, questions où j'exigeais des phrases pour les réponses, des arguments, questions de compréhension, éléments récurrents, caractéristiques, thèmes choisis à la BCD...). J'avais demandé aux élèves d'écrire, à la maison, un conte d'une vingtaine de lignes sur le sujet qu'ils avaient choisi, sur leur cahier d'essai (en s'appuyant sur les livres empruntés à la BCD). J'ai insisté sur l'utilisation des caractéristiques de ce genre de texte (fiche élaborée ensemble). J'ai bien précisé qu'il s'agissait d'un premier jet, qu'en aucun cas c'était le travail achevé mais qu'on allait le retravailler, le modifier, l'enrichir pendant les deux semaines. Il était important qu'ils aient tous une base sur laquelle s'appuyer quitte à la changer complètement par la suite si de meilleures idées venaient à surgir. J'ai alors été confrontée à deux problèmes :

- des élèves n'avaient pas d'inspiration, ils n'avaient pas écrit de conte
- des élèves avaient déjà achevé leur histoire, l'avaient détaillée (de une à deux pages!)

Pour le premier problème, il fallait guider davantage ces élèves en leur faisant lire des contes, en revoyant avec eux la fonction essentielle de ce genre, en leur donnant des idées de sujets qui pourraient les inspirer (les autres élèves ont parlé de leur sujet, j'ai proposé des animaux qui se prêtaient bien à un tel écrit...)

Ce travail de « rattrapage » s'est échelonné durant toute la deuxième semaine, au cours des séances destinées à l'amélioration du premier jet, en petits groupes de niveau (autonomie pour certains, soutien pour d'autres).

Pour le deuxième problème, il s'agissait surtout d'élèves avides d'écrire, je leur ai donné une consigne spécifique : votre conte doit absolument tenir sur une page car dans notre recueil, chaque élève n'aura qu'une page pour y écrire son conte. Le travail consistait surtout en l'élimination de détails anodins et parasites, en une simplification du problème...

AU CYCLE 2

Maîtrise du langage et de la langue française

Les programmes de 2002 soulignent que « le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et à écrire le français tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite ». C'est pourquoi « l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires (...) Il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences dans des alternances rigoureusement pensées. « Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire ». Lors des séances destinées à la réalisation de l'album, j'ai tenté de mettre en relation la lecture avec l'écriture (ou l'inverse) et le langage avec l'écrit.

MAITRISE DU LANGAGE ORAL

La maîtrise du langage oral, dans le cadre du travail sur les contes étiologiques, s'est manifestée au quotidien, lors de brefs échanges, discussions ou productions orales. Comme je l'ai évoqué précédemment, nous avons instauré une sorte de petit jeu de création de mini contes, répondant à des questions en pourquoi (Pourquoi les fleurs sentent-elles bon ? Pourquoi le serpent perd-il sa peau ? Pourquoi les cigales chantent-elles ?...) Dans un premier temps, j'inventais une brève réponse totalement imaginaire (parce qu'un flacon de parfum s'est renversé dans l'herbe il y a longtemps, parce qu'il a trop

chaud, parce qu'elles ne savent pas parler...) puis je lisais l'explication scientifique en comparaison, mettant bien l'accent sur les différences entre la réalité et l'imaginaire. Les enfants ont rapidement pris goût au jeu et inventaient des histoires bien souvent très complexes. Mais c'étaient souvent les mêmes élèves qui ne manquaient pas d'inspiration : comme il s'agissait d'un exercice bref, je ne me suis pas attachée à ce que tous les élèves formulent au moins une réponse. Sans doute aurais-je dû y consacrer une réelle séance en organisant différents groupes de niveaux de travail pour stimuler l'imagination des élèves en difficulté.

L'approfondissement du langage oral s'est aussi rencontré lors de la reformulation de l'album *Comment les couleurs vinrent aux oiseaux*. Après la lecture (cf.annexes) j'ai demandé à quelques élèves de raconter l'histoire. Dès qu'ils oubliaient un détail important, je leur montrais les images et ils retrouvaient la trame du récit. Les illustrations de cet album ont été une grande source d'inspiration pour la couverture du conte de l'escargot Coco (album réalisé).

Il aurait été intéressant de se focaliser sur une image en particulier, de l'exploiter, de tirer tous ces éléments importants et de la comparer au texte inscrit à côté. Mon travail d'exploitation de l'image a porté essentiellement sur la comparaison entre le début du conte (oiseaux blancs) et la fin du conte (oiseaux colorés) sans les mettre en relation avec l'écrit.

L'utilité des images (cf.annexes) s'est aussi révélée lors des productions d'écrit. En effet, les CP, qui avaient inventé une trame narrative à l'oral, ont raconté aux CE1 l'ébauche du conte. Nous nous étions mis d'accord sur les temps forts du récit et je les avais traduits en images : quatre images récapitulant le conte (cf. annexes). Ce support visuel a aidé les CE1, qui ne connaissaient pas l'histoire, à traduire par écrit le conte, l'agrémentant de détails cohérents. Le fait d'avoir un tel « guide » sous les yeux, permet à l'élève de se décharger d'un certain effort de rappel sur la chronologie. Ils peuvent ainsi se concentrer sur la rédaction, les détails des personnages, des lieux et des actions.

Maîtriser le langage oral se perfectionne également dans la manière de dire les textes. Dans le cadre du projet d'écriture du conte de l'escargot, les CP ont eu l'occasion de lire un morceau de l'histoire, la partie qu'ils avaient à recopier et à illustrer. Quant aux CE1, quelques-uns ont lu le conte à haute voix, devant les autres, en essayant de lier l'intonation au sens et aux sentiments évoqués par l'écrit. Ce travail a été difficile (les enfants anonnaient). Il aurait nécessité des séances spécialement destinées au travail de l'interprétation (ce que j'ai tenté de mettre en place le dernier jour du stage, avec la petite pièce de théâtre *Tête de bison*). La difficulté était double en réalité car le texte était écrit par des élèves

(autres que les lecteurs). Lors de l'exploitation de l'album (présentation devant une autre classe), le conte a été lu par une seule élève de CE1 qui avait une grande aisance en lecture. Il fallait, en effet que l'histoire soit comprise par le public. Mais il aurait été gratifiant que chaque élève lise sa partie écrite, ce qui aurait nécessité une simple répétition ou même un apprentissage par coeur des trois ou quatre lignes.

LECTURE

La lecture est une compétence essentielle de la maîtrise de la langue française. Elle doit être associée, de manière évidente, à l'écriture. C'est pourquoi, je me suis attachée, avec mes CP, à faire lire ce qu'ils m'avaient fait écrire en dictée à l'adulte sur les affiches. La plupart des élèves étaient lecteurs. Le déchiffrage des mots nouveaux (non vus encore en lecture avec le manuel Ratus) a pu se faire en les décomposant en syllabes : es/car/got, cou/tu/riers, noix, sau/va/ge... Les CE1 ont dû relire à toute la classe le conte de l'escargot qu'ils avaient écrit en s'inspirant de la trame construite par les CP ainsi que les quatre vignettes. Il est souvent difficile pour un élève, de se relire. Il se rend compte de ses oublis de mots ou de ses phrases sans sens évident. Mais il est encore plus difficile pour un élève de relire le travail d'un autre élève. En effet, celui qui a écrit, comprend ce qu'il inscrit et sait où il veut en venir. La difficulté réside dans la transcription par l'écrit, de la traduction de la pensée par les mots. C'est pourquoi on rencontre souvent des mots ou expressions écrites phonétiquement, la césure étant mal placée ou parfois même le son étant erroné. C'est un travail qui s'échelonne sur tout le cycle 2 et 3 et même bien au-delà. Lors de la présentation du conte à la classe, je n'ai fait lire qu'une élève de CE1. Cette élève, très bonne lectrice, était la seule à pouvoir lire un texte, sans s'être entraînée auparavant, sans buter sur les mots et en respectant la courbe mélodique utile à la compréhension. Si c'était à refaire, je prévois des ateliers d'entraînement de lecture orale (sur quelques lignes) où les élèves pourraient s'approprier les phrases, comprendre leur sens et transmettre leur signification. Tous les élèves pourraient ainsi participer à la présentation de leur conte, au lieu d'être de simples spectateurs (et auditeurs).

ECRITURE

Les instructions contenues dans l'ouvrage des nouveaux programmes de « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » soulignent que l'on doit conduire « les élèves à se doter (...) de la capacité de produire de manière autonome un texte court mais structuré (...) » et que « cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés (...) ».

Le travail de cette compétence, en tant que production d'écrits, a été approfondi avec les CE1 essentiellement. Avec les CP, il s'agissait surtout de l'écriture en

tant que copie. Cependant, une grande part de production d'écrits s'est faite à l'oral avec les CP sous forme de production d'écrits.

Pour « sérier » les difficultés, j'ai tenté de limiter au maximum les objectifs lors de la production d'écrits : les CE1 avaient un support visuel, chronologique (et formulation orale par les CP) à l'aide des quatre vignettes, la structure de base (début/péripéties/fin) avait été travaillée à l'oral par des entraînements, je les avais rassurés en précisant que je ne m'attacherai pas aux fautes d'orthographe dans cet exercice et que ce seraient eux qui liraient leur propre texte aux autres. Des mots-clés tels qu'escargot, bain magique, transformer, avaient été écrits au tableau.

Les objectifs se limitaient ainsi à l'écriture du conte en respectant la chronologie des vignettes et le récit amorcé par les CP, tout en sachant que la classe apporterait des éléments supplémentaires ultérieurement.

4. La production d'écrits

AU CYCLE 3

L'importance des productions d'écrits

La maîtrise de l'écrit est d'autant plus importante qu'elle est à la fois une compétence disciplinaire (littérature : lire, dire et écrire) et transversale, c'est-à-dire qu'elle est mobilisable dans tous les domaines disciplinaires (compte-rendu d'expériences en sciences et technologie, vocabulaire de la langue étrangère, élaboration de stratégies sur papier en EPS...)

Dans les instructions officielles, il est stipulé que l'enfant peut produire des textes, dès le cycle 1, au moyen de la dictée à l'adulte. A partir du cycle 2, l'enfant, désormais scripteur, apprendra à écrire des textes d'au moins cinq lignes, répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique. Il approfondira cette compétence au cycle 3 où seront élaborés des fragments de textes poétiques ainsi que des récits (conte étiologique, légende, nouvelle policière, fable, récit de voyage...) respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales, grammaticales et de présentation.

La maîtrise de l'écrit demeure un objectif essentiel des I.O. à l'école primaire. Mais la demande des parents est également forte : savoir écrire est reconnu comme une marque de culture et une preuve d'instruction.

Il est vrai que l'écrit conditionne largement la réussite scolaire et surtout la vie d'adulte et de citoyen : dans notre société de communication, posséder l'écriture, c'est posséder le pouvoir d'agir sur les autres.

Aussi, dans une démocratie tout citoyen voulant participer et s'engager dans la vie de la société doit maîtriser le code écrit.

J' ai proposé aux CM2 demandeurs, en plus du travail d'enrichissement du premier jet, de produire un deuxième conte. Ils auraient à choisir le meilleur pour qu'un seul figure dans le recueil. J'ai réalisé quatre séances combinant la découverte d'un conte avec une structuration (grammaticale, syntaxique ou lexicale) (cf.annexes).

Un exemple de séance au cycle 3 (cf.annexes) :

**28/11/05 « Pourquoi le coquelicot est-il rouge comme le sang ? »*

Retrouver les 5 parties essentielles du conte :

1. la situation initiale/avant, la présentation, avec « avant... »
2. le problème
3. l'action
4. la résolution
5. la situation finale/actuelle, la conclusion, avec « voilà pourquoi... »

A la suite de cette séance de littérature, j'ai consacré vingt minutes au repérage de la structure de leur propre conte. Les élèves dont le conte était rédigé au brouillon devaient repérer les cinq parties dans leur production. S'il leur manquait une partie, ils devaient le noter. Par deux, les élèves vérifiaient ce que l'autre avait écrit. Ce travail de restructuration serait repris lors des ateliers de lecture suivants.

**2/12*

J'ai organisé mes ateliers de lecture en deux groupes : ceux dont le conte était rédigé et qui restait à perfectionner, à enrichir lexicalement et ceux dont le conte n'était pas tout à fait écrit voire pas du tout et dont toute la trame était à travailler. Le premier groupe travaillait en autonomie : pendant une demi-heure heure, individuellement puis par deux, les élèves devaient s'autocorriger en s'aidant des fiches réalisées en classe (structures, caractéristiques, lexique...). Toujours sur le cahier d'essai, ils complétaient, étayaient leur texte. Ayant fait une séance sur l'usage du dictionnaire pour retrouver des synonymes, ils devaient éliminer toutes les répétitions lexicales fréquentes. Puis les élèves échangeaient leur conte et commentaient ce qu'ils lisaient.

Le deuxième groupe fonctionnait avec mon aide. Nous avons repris les grandes lignes d'un conte des origines.

Ce travail de soutien était plus individuel que collectif : après quelques rappels, les élèves rédigeaient leur conte et m'appelaient pour éclaircir certains points.

La troisième séance d'expression écrite du 5/12 s'intéressait à la structuration logique et grammaticale du conte : savoir utiliser les connecteurs logiques, petits mots indispensables pour comprendre la logique de l'histoire. Dans un premier temps, j'ai lu un nouveau conte aux enfants « *Pourquoi le coucou fait coucou ?* ». Puis, ils devaient retrouver les mots de liaison que j'avais supprimés sur le texte photocopié que je leur avais distribué. Les ayant listés et ayant précisé leur rôle, les élèves devaient travailler leur conte en ajoutant cinq mots de liaison vus, s'ils manquaient à leur texte. Enfin, toujours par deux, une correction avec une argumentation.

J'ai ensuite ramassé les cahiers pour vérifier leur production et évaluer ce qu'il me restait à améliorer. J'ai pu constater que, mises à part les erreurs de concordance des temps, d'orthographe et de conjugaison, un travail sur l'enrichissement des phrases était nécessaire. Il s'agissait de travailler sur la précision des détails, la description des lieux et des personnages, sans alourdir le texte mais au contraire en affinant la pertinence de l'histoire.

La quatrième séance du 6/12 (cf.annexes) s'appuyait sur le conte « *La légende du tournesol* » (autre origine de cette fleur que celle vue avec le conte « *Pourquoi le tournesol se tourne-t-il vers le soleil ?* »)

Les élèves devaient souligner en bleu les pronoms relatifs (cf.annexes) et en rouge les adjectifs qualificatifs puis expliquer l'intérêt d'écrire de telles classes de mots. Mais ma séance n'a pas été construite de manière efficace. Le simple fait de dire que les adjectifs qualificatifs et les pronoms servent à enrichir un texte, à donner des précisions sur tel personnage conduit, dans la plupart des cas lors de l'application sur sa production, à alourdir le texte, lui donner des ornements artificiels sans intérêt. La conseillère pédagogique (Mme Dorey) m'a conseillé, à l'avenir, de réaliser cette séance sous la forme de gammes d'écriture et d'utiliser par exemple la technique du caviardage. Il s'agit de faire enlever aux enfants tout ce qui est inutile à la compréhension et à la cohérence dans un texte. Il faudrait insister sur le fait que les adjectifs qualificatifs et les pronoms relatifs sont des expansions du groupe nominal dans le but de lui donner des précisions pertinentes et utiles à l'histoire.

La séance d'expression écrite portait donc sur l'enrichissement lexical du conte. Je leur ai donné la consigne d'ajouter cinq adjectifs qualificatifs et deux propositions relatives (déjà abordées) qui donneraient des informations utiles pour comprendre l'histoire. Ces modifications devaient se faire avant tout au début du conte (où l'on présente la situation initiale qui est différente de celle actuelle) et à la fin (en conclusion où l'état actuel est décrit).

Puis j'ai ramassé les brouillons pour vérifier le travail effectué. Avant chaque séance de littérature, deux ou trois élèves lisaient leur conte en cours de

modification. Les autres élèves donnaient leur avis sur les changements à opérer : structure caractéristique, sens, détails... Les élèves étaient très attachés aux remarques des autres.

ORL

Les programmes officiels définissent l'observation réfléchie de la langue française comme une démarche qui « conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques (...). Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture. »

La grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire ne doivent donc, en aucun cas, être traités comme des disciplines à part entière, isolées, qui se résumeraient à des constats, une règle et des exercices d'application (phrases isolées). Il faut absolument mettre en relation la théorie avec la pratique pour créer du sens, de l'intérêt et un automatisme chez l'élève. Ces disciplines sont des outils nécessaires à une production écrite (ou orale). Il ne faut pas détacher l'aspect pragmatique et finalement, la véritable raison d'être de ces disciplines, de l'aspect théorique. C'est pourquoi, je me suis attachée à développer cet intérêt d'énoncer des règles, non pas pour les apprendre par cœur mais pour savoir s'en servir à bon escient. Mais trois semaines sont bien insuffisantes pour approfondir véritablement tous les points nécessaires à une production d'écrit. Les temps des verbes (concordance, terminaisons, emploi), les substituts (lexicaux et grammaticaux), l'orthographe grammaticale (homophones, accords en genre et en nombre), les manipulations syntaxiques (les expansions du nom, adjectifs qualificatifs, compléments du nom et propositions relatives, les réductions, les déplacements), la cohérence et la cohésion du texte (connecteurs temporels, spatiaux et logiques, la ponctuation), le choix du vocabulaire et du registre de langue (polysémie des mots : synonymes, contraire, dérivations), les règles d'écriture du dialogue, l'utilisation du dictionnaire pour vérifier l'orthographe, trouver le bon mot, ou son contraire.

J'ai pu seulement mener quelques séances en ORL que j'ai mises en relation avec le projet d'écriture.

Une séquence sur les expansions du noms (adjectif qualificatif et proposition relative) a permis d'enrichir judicieusement, sans alourdir, les productions écrites.

Ma première séance (25/11) s'est concentrée sur la reconnaissance des adjectifs qualificatifs, dans un texte tiré du manuel Parcours (p38) « *Loup qui es-tu ?* ». Les élèves devaient repérer les adjectifs en les soulignant et faire une flèche qui indique quel nom ils qualifient. Quelques élèves ne savaient pas reconnaître

cette catégorie de mots. Les élèves ont donc cherché les caractéristiques des adjectifs qualificatifs : comment peut-on les reconnaître? La trace écrite a été faite sur un panneau, support auquel les élèves puissent se référer fréquemment. On reconnaît un adjectif qualificatif car c'est un mot qui :

- peut être supprimé
- apporte des précisions sur le mot qu'il qualifie
- a le même genre (masculin/féminin) et le même nombre (singulier/pluriel) que le mot qu'il précise.
- peut être remplacé par un autre adjectif qualificatif (synonyme ou contraire).

En application, je leur avais proposé une liste de mots (noms communs, verbes, adjectifs qualificatifs, prépositions) et ils devaient écrire cinq phrases en utilisant cinq adjectifs qualificatifs puisés dans la liste, les souligner et marquer d'une flèche le mot qu'ils précisaient.

Ma deuxième séance (02/12) portait sur les pronoms relatifs. Il s'agissait de constater que les pronoms relatifs sont utilisés d'une part pour relier deux phrases entre elles tout en supprimant une répétition et d'autre part pour donner des détails sur le nom ou le groupe nominal qu'ils complètent.

Après avoir listé les différents types de pronoms que l'on pouvait rencontrer (qui, que, quoi, dont, où, duquel, desquels, auxquelles, à laquelle) d'après un travail de recherche sur un texte (manuel Parcours), les élèves devaient compléter, enrichir des phrases de base, écrites au tableau en utilisant au moins deux pronoms relatifs différents. La consigne précisait que l'ajout d'expansions du nom n'était pas artificiel mais qu'il y avait bien un intérêt à donner de telles précisions, que le contexte nécessitait ces ajouts.

Les phrases de base étaient :

- Le lion règne sur la savane. (idées : dont les autres animaux ont peur, que les animaux respectent)
- Le bonhomme de neige commence à fondre. (qui est dans le jardin/au soleil)
- La tarte aux pommes cuit dans le four. (que j'ai faite ce matin)
- Je vais rendre visite à ma tante. (que j'aime bien)

Ma troisième séance (05/12) sur les expansions du nom s'appuyait sur le conte.

Je suis partie de « *La légende du tournesol* » (cf.annexes) pour faire repérer aux élèves les pronoms relatifs et les adjectifs qualificatifs. Il s'agissait donc d'une mobilisation des connaissances.

Des difficultés sont apparues : beaucoup d'élèves ont relevé le « que » de « en lui disant que le soleil... » (ligne 6)

J'ai donc précisé qu'il fallait relever les pronoms qui se rapportaient à un nom et non pas à un verbe.

Autre problème alors avec « comme tout ce qui l'entourait » (ligne 11) car « tout » n'est pas un nom mais un pronom indéfini.

Cette notion de pronom relatif est très difficile à concevoir, des manipulations de phrases permettent d'y sensibiliser les élèves mais ils y reviendront au collège.

Relever les adjectifs qualificatifs a été plus aisément réalisé par les enfants, sans doute parce que la notion était plus claire pour eux et peut-être aussi parce qu'ils avaient un outil de repérage sous les yeux.

Je n'ai pas su tirer profit des interrogations des élèves sur les propositions relatives. Avec le recul, je pense que j'aurais dû davantage m'attacher au statut de complément des pronoms relatifs : ils ne sont pas indispensables mais complètent un mot pour faire avancer l'histoire. Une activité de « caviardage » aurait été judicieuse : enlever tout ce qui est possible dans une phrase pour en garder une syntaxe correcte.

Par exemple : « Il y a bien longtemps vivait sous terre une ravissante petite fille aux cheveux blonds qui rêvait depuis toujours de contempler le soleil. »
donne : « (Il y a longtemps) vivait (sous terre) une fille. »

Les élèves se seraient alors rendus compte de l'intérêt de telles expansions : pas utiles pour la syntaxe mais fortement recommandées pour le sens, la compréhension et la richesse de l'histoire.

A la suite de cette séance de littérature, les élèves devaient retravailler leur conte afin d'y adjoindre des précisions par le biais d'adjectifs qualificatifs et de propositions relatives. Beaucoup d'élèves ont ainsi alourdi leur conte par des fioritures, des ornements artificiels. J'ai dû en supprimer pour redonner un intérêt à l'histoire. J'aurais eu une semaine de plus, je pense que j'aurais conduit une séance supplémentaire sur ces expansions : faire prendre conscience aux élèves, leurs contes à l'appui, du dosage et de la pertinence, des enrichissements.

J'ai également mené d'autres séances, plus ponctuelles qui permettaient aux enfants d'avancer dans leurs écrits.

Une séance sur le dictionnaire (29/11, cf.annexes) a été mise en place afin de savoir retrouver le synonyme et le contraire d'un mot (grâce à la définition donnée l'élève recherche les contraires ou synonymes ou grâce à une simple lecture qui fournit directement le synonyme ou le contraire. Je leur avais donné dix mots, puisés dans le conte étudié. Le nombre était trop important : le travail a été bâclé ou inachevé dans la plupart des cas. J'avais précisé qu'il fallait bien relire le passage où le mot avait été emprunté car le contexte avait une grande importance pour le sens du mot.

La recherche d'un mot de la même famille (dans quel but d'un travail de réécriture) : nom/nom, adverbe/adverbe, verbe/verbe, était une tâche relativement difficile qu'il aurait fallu revoir encore. J'avais décidé de clore ma séance par une mise en application sur leur premier jet mais le temps m'a manqué. J'ai quand-même pu la mener les jours suivants, mais j'avais restreint les consignes. Ma première intention était que les élèves repèrent toutes leurs répétitions et les remplacent par des synonymes ou contraires en utilisant le dictionnaire ; je leur ai en réalité demandé de chercher toutes les occurrences sur leur personnage principal et de varier ainsi leur nature (nom commun, pronom, groupe nominal...).

Le dictionnaire était utilisé pour enrichir les descriptions et pour éliminer toutes les répétitions (petite, gentille...).

Je me suis aussi attardée sur la cohérence du récit et cela en mettant l'accent sur les connecteurs logiques et spatiaux.

La séance du 5/12 se consacrait à l'enchaînement logique, à la progression de l'histoire. Après une lecture magistrale du conte « *Pourquoi le coucou fait coucou ?* », j'ai proposé aux enfants de retrouver, voire d'inventer les petits mots que j'avais supprimés sur ce même conte que je leur avais photocopié. L'objectif était de comprendre le rôle de ces mots de liaison et de savoir les utiliser à bon escient.

Nous avons déjà vu les cinq parties qui structurent le conte des origines (la trace écrite étant affichée en classe), chaque mot introduisait une partie. Les élèves se rappelaient plus ou moins bien les véritables connecteurs du texte (lors de ma lecture) : ils ont alors dû en trouver d'autres. Pour la première partie sur la présentation des personnages, des lieux, j'ai pu relever : jadis, il fut un temps, autrefois, avant ; pour la partie concernant le problème/la rupture : mais, or, cependant, mais voilà ; concernant l'action/les péripéties : c'est alors, donc ; pour la résolution finale/actuelle : voilà pourquoi, depuis ce jour, aujourd'hui, c'est ainsi que, dès lors. Les réponses ont été relevées sur une affiche. Une séance de structuration a fait suite à ce travail de recherche : les élèves manipulaient à nouveau leur conte, après avoir repéré les cinq parties (séance précédente). Ils ont dû écrire en rouge cinq connecteurs logiques dans chacune de leurs parties. Certains ont lu leur conte à haute voix pour se rendre compte de la cohérence et de la logique de leur progression ainsi matérialisée et rendue explicite.

Il aurait fallu une ou deux séances supplémentaires pour donner tous les outils de base nécessaires à une production d'écrits.

Mes séances qui portaient sur la conjugaison n'ont pas pu être exploitées dans ce projet. J'ai réalisé une première séance sur le repérage du verbe et de son sujet puis une deuxième sur les trois groupes. J'aurais dû aborder la conjugaison de l'imparfait (des verbes les plus courants), des accords

sujet/verbe. Par manque de séances, j'ai donc corrigé moi-même les erreurs de temps et d'accord.

J'ai cependant constaté que certains élèves avaient déjà une très bonne maîtrise des temps du récit passé-simple/imparfait. Les connecteurs mis en évidence incitaient à utiliser le passé « jadis, autrefois... » ou le présent (de vérité générale) « c'est pourquoi, aujourd'hui... ».

J'ai donc privilégié l'aspect imaginatif et créatif du conte ainsi que la cohérence de sa progression à l'aspect rédactionnel et syntaxique. En trois semaines, il a fallu faire des choix.

AU CYCLE 2

L'importance des productions d'écrits

Pour la réalisation du conte, j'ai mené deux grandes activités en parallèle : d'un côté avec les CP et de l'autre avec les CE1, pour tout réunir à la fin afin de se recentrer sur un travail collectif. Pendant que les CE1 étaient en anglais (maîtresse des CE1-CE2-CM1), les CP ont élaboré la trame du conte, après avoir choisi le thème de l'escargot. (rapprochement avec la poésie apprise et la séance du Vivant/Non vivant). Certains élèves avaient déjà une histoire en tête après une semaine d'entraînement sur les brèves explications imaginaires. Ils avaient compris la particularité du conte des origines.

Un élève proposait son idée, les autres l'enrichissaient ou la modifiaient. Les treize CP ont bien participé car ils se sont petit à petit approprié l'histoire. Cet échange à l'oral a duré environ un quart d'heure. Puis je leur ai proposé d'écrire tout ça sur des affiches afin de s'en souvenir et surtout de pouvoir en parler aux CE1. C'est donc par la dictée à l'adulte que les enfants ont écrit l'ébauche de leur conte.

Un élève, à chaque fois, me dictait une phrase en contrôlant la vitesse de son débit pour que je transcrive en même temps. Sur certains mots connus, je m'arrêtais demandant aux élèves de me proposer une écriture possible (phonétiquement correcte). Je faisais relire à d'autres élèves des phrases écrites montrer tel ou tel mot dans la phrase (en justifiant son choix, par exemple : salade, car ça commence par [sa]...). J'ai aussi insisté sur la connexion entre deux phrases (voir le lien qui existait).

J'aurais pu mettre en place des ateliers d'écriture à l'aide d'une banque à étiquettes : chaque élève ou un groupe de deux possède un certain nombre de mots, déchiffrés et trouvés ensemble. L'objectif est de leur faire produire des petites phrases. Chaque groupe aurait une étape différence du conte par exemple. Cette activité délésterait un peu la séance trop oralisée de la dictée à l'adulte. Les élèves sont certes actifs en cherchant des formulations ou des

écritures correctes mais ils restent dans l'abstraction. Une fois la trame du conte écrite sur affiches, les CP ont raconté aux CE1 ce qu'ils avaient inventé. Le travail des CE1 consistait à rédiger en dix lignes le conte de l'escargot en s'appuyant sur la trame et les quatre vignettes (cf.annexes). La trame était dépourvue de tous les détails tels que le nom de l'escargot, éventuellement d'autres personnages, des détails sur les actions. La trame se limitait à : « avant les escargots étaient multicolores et ressemblaient à des limaces ; un jour, un escargot cherche à manger dans la forêt ; il se cache sous une coquille de noix et reste coincé ; puis il tombe dans une mare et perd toutes ses couleurs ; c'est un bain magique ! depuis ce jour, les escargots sont verts et ont une coquille. ».

A l'oral, j'ai guidé les CE1, en leur demandant : Pourquoi l'escargot se cache-t-il ? Comment tombe-t-il dans le bain ? Toutes ces questions auraient dû être écrites au tableau ou sur une grille distribuée à chaque élève. Seulement trois des six CE1 en ont tenu compte ! les autres ont écrit le même conte sans ajouter de détails ou de précisions. Les textes respectaient tous la chronologie proposée et contenaient les éléments précités. Dans cet exercice, je ne me suis pas attachée à l'écriture orthographique correcte (cela fera l'objet d'une séance ultérieure en ORL sur l'accord sujet/verbe ou marque du pluriel par exemple ..). Je me suis attachée à la structure syntaxique. Par manque de temps, j'ai dû accélérer l'étape de production d'écrits en la remplaçant par une production collective (mise en commun CP-CE1) en dictée à l'adulte. Pour remédier à cela, j'avais prévu un entraînement à l'écriture de contes étiologiques, pour les CE1, à l'aide de fiches guides (cf.annexes). J'ai mis en place cette activité la dernière semaine (cf. annexes : *Pourquoi Putois sent mauvais* et *A toi de jouer*, sur l'éléphant).

Après des questions de compréhension, les élèves devaient écrire en quelques lignes un conte qui explique pourquoi l'éléphant a un long nez. Ils pouvaient s'aider des images et des idées fournies sur la fiche. La structure « Avant l'éléphant avait... » et « C'est pourquoi l'éléphant a un long nez » a été bien comprise. Les élèves ont comparé cette situation à celle des oiseaux blancs puis multicolores et de l'escargot multicolore puis vert, tout comme aux nombreuses histoires inventées sur les animaux ou aux textes lus (*Pourquoi la mer est salée*, *Le feu et le léopard*). Un travail écrit tout aussi important a été approfondi avec les CE1. Suite à la proposition, par les élèves eux-mêmes, de lire leur conte devant les autres classes, j'ai soulevé un problème important : Comment prévenir les élèves de l'autre classe ? L'idée de la lettre a été évoquée. La lettre d'invitation étant la meilleure manière employée, j'ai insisté sur la pertinence de ce biais mais j'ai précisé que c'était un travail long à mettre en place en une semaine. Je les ai laissés chercher un autre moyen de prévenir les autres élèves. L'évocation de l'affiche de Carnaval, au panneau d'affichage dans la cour est alors apparue. Cette affiche précisait qu'il y avait une fête de Carnaval le samedi 11 mars à 14 h au Mille Club d'Ahuy. Les élèves ont donc

opté pour la réalisation d'une affiche. Ce travail a fait l'objet de deux séances (cf.annexes). Dans un premier temps, il s'agissait d'une étude de type de texte à l'aide d'exemples concrets (cf.annexes). A la place des affiches proposées, j'aurais pu me servir de la véritable affiche de Carnaval, connue des enfants. Les élèves ont listé les éléments importants rencontrés puis ils se sont essayés à un premier jet, suivi d'une autocorrection guidée. Les difficultés rencontrées ont surtout été d'ordre formel : la présentation (les élèves écrivaient tout petit, ajoutaient des inscriptions parasites, les illustrations étaient trop évocatrices et dévoilaient tout le suspense du conte...). Tous ces points ont du faire l'objet de discussions et de débats. Nous nous sommes mis d'accord sur le texte qui figurerait ainsi que les précisions. Enfin, ils ont réalisé un deuxième jet, en améliorant leur premier et en respectant les nouvelles consignes et remarques. Le résultat était très réussi (cf.annexes).

Les CE1 étaient très impatients d'aller afficher leur production un peu partout dans l'école mais à des endroits stratégiques (passagers). Les CP, qui n'avaient pas encore produit d'écrits, ont eu la tâche de recopier des fragments du conte (chacun sa page). La copie s'est effectuée à partir d'un modèle écrit en lettres cursives. Les élèves étaient habitués à des exercices de copie assez variés (script, cursif, du tableau à la feuille...).

Avant de copier sa partie, j'ai demandé aux élèves de lire leur extrait (dans l'ordre chronologique). Ils se sont appliqués pour recopier car je leur avais bien précisé que c'est ce qu'on lirait quand on ouvrirait le livre. Ils étaient fiers de participer à son écriture. Cette partie a été très active malgré l'aspect un peu directif de la tâche. Dès qu'un élève avait terminé, il devait se relire, comparer au modèle. Cette compétence est mentionnée dans les programmes officiels : « être capable de copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible ». La compétence « copier mot par mot » requiert une séquence spécifique voire un apprentissage continu tout au long de l'année. Certains élèves l'avaient déjà acquise, pour d'autres, elle l'était partiellement (petits mots uniquement).

ORL

La réalisation de ce conte a été une bonne base pour enrichir les connaissances orthographiques des CE1. En effet, les dictées de mots hebdomadaires portaient essentiellement sur le vocabulaire rencontré dans le conte : escargot, sauvage, se transformer, bain, renard, multicolore, feuille... Rencontrer ces mots quotidiennement a été un bon moyen pour les intégrer et se les représenter par écrit.

L'élaboration du conte sur l'escargot a été le fruit d'un travail collectif, adapté aux capacités des deux niveaux. Mon objectif portait (de la même manière que le recueil des CM2) surtout sur l'aspect imaginaire de l'écriture d'un conte (de sa richesse en événements, personnages, lieux) et structurel, spécifique à un tel conte (le début est différent de la fin et de la réalité). La transcription par écrit a tout de même été très présente dans ce projet mais n'a pas bénéficié de toutes les exigences que l'on pourrait lui attacher (orthographe, conjugaison, répétitions à éviter, substituts à utiliser...).

III. Les prolongements autour du projet d'écriture

« Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. ». C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique).

1. La conception du recueil au cycle 3 (interdisciplinarité)

Arts visuels

Dès le début du lancement du projet, les élèves se sont inquiétés de savoir si leurs contes seraient illustrés. Les séances d'arts visuels ont donc été consacrées à la réalisation d'une illustration représentative de leur conte respectif. J'avais proposé du matériel varié afin qu'ils testent diverses techniques pour que chacun puisse choisir ce qui lui convenait le mieux. Je suis partie d'une base de peinture ou d'encre du Chine. Pour le groupe « peinture », les élèves pouvaient tester : la brosse, le pinceau fin, l'éponge, la brosse à dents, les doigts. Pour le groupe « encre », je leur ai montré la technique aquarelle (beaucoup d'eau et ne faire qu'une application monocouche avec son pinceau).

La première séance a été consacrée à des essais de techniques et de représentations.

Les deuxième et troisième séances ont été consacrées à la réalisation de la véritable illustration du conte. Quelques élèves avaient des difficultés à représenter leurs animaux, je leur ai donc proposé de s'appuyer sur des albums ou d'images. Certains se sont fait aider par « d'habiles dessinateurs » pour les contours (cf. annexes).

Les élèves qui avaient terminé leur travail à la fin de la deuxième séance, ont été répartis en deux groupes pour la réalisation de la couverture du recueil.

Sur une feuille de format A3, plusieurs groupes de deux élèves se sont partagé la libre illustration de la première et quatrième de couverture avec la consigne de réaliser un fond pas trop surchargé ou trop foncé, où l'on pourra inscrire le titre et les auteurs. Puis la classe a élu la couverture qui lui convenait le plus.

L'intérêt pédagogique d'une telle démarche réside pour une part dans la manipulation même de diverses techniques artistiques et d'autre part dans la sélection de l'illustration qui sera représentative du conte. Certains élèves ont choisi de peindre la situation initiale (« avant... autrefois... »), c'est le cas des contes « *Pourquoi les vaches ont-elles des taches ?* » « *Pourquoi la girafe a-t-elle un long cou ?* ».

D'autres, ont été plus inspirés par la situation finale/actuelle (« et depuis ce jour... ») comme « *Pourquoi le papillon est-il coloré ?* », « *Pourquoi les volcans crachent du feu ?* », d'autres ont fait un mélange de plusieurs éléments piochés dans tout leur texte « *Pourquoi les chevaux ont-ils une queue ?* » « *Pourquoi les bonshommes de neige ne bougent-ils pas ?* ».

TICE

Les programmes rappellent qu'au cycle 3, l'écriture cursive est sollicitée quotidiennement. Il est important de la maintenir « ferme et lisible tout en devenant de plus en plus cursive ».

Lors de projet d'écriture, les élèves sont amenés à produire des textes, faisant appel, dans un premier temps, à l'écriture manuscrite. C'est ensuite l'occasion de renforcer leur familiarisation avec les logiciels de traitement de texte et de mise en page, compétences apparaissant clairement dans les compétences du premier niveau du brevet informatique et internet (B2i).

Les CM2 que j'ai eus en stage maîtrisaient presque tous la compétence : « saisir ou modifier un texte, le mettre en forme en utilisant à bon escient les minuscules et les majuscules, les formats de caractères, les polices disponibles, les marques de changement de paragraphe, l'alignement des paragraphes, les fonctions d'édition copier, couper, coller ». Taper leur texte n'a donc pas été une contrainte : il a fallu plus ou moins de temps suivant la rapidité des élèves et la disponibilité des postes. J'avais demandé quels élèves voulaient avoir leur texte tapé, car par manque de temps, il n'était pas possible que tous les contes subissent le traitement de texte. Certains élèves ont d'ailleurs préféré l'écrire. J'avais organisé ma séance en répartissant les élèves en quatre groupes de six ou sept :

- un groupe de six qui tapait le texte (le texte avait déjà été corrigé)
- un groupe de six qui corrigeait avec moi les textes écrits, au brouillon, finis, prêts à être recopiés
- un groupe de sept qui recopiait à la main le conte
- un groupe de sept qui s'occupait de la mise en forme du recueil : perforer les pages, coller les pages pour faire correspondre texte (laisser la place pour les textes en attente) et illustration, numéroter les pages, répertorier les titres dans le sommaire, présenter la première et la quatrième de couverture, relier les pages.

Puis des roulements s'opéraient : un poste d'ordinateur se libérait, un élève d'un groupe correction ou présentation s'y rendait. Il a fallu, dès le début, bien délimiter les différents ateliers et expliquer que les élèves devaient toujours appartenir à un groupe. Il a été difficile de gérer la disparité de rapidité, d'efficacité, de compréhension. C'est pourquoi, les élèves qui avaient terminé

leur travail (tapé ou écrit) devaient aider ceux qui mettaient plus de temps. Par exemple, ils leur lisaient le conte à recopier et vérifiaient en même temps l'orthographe, ils se rendaient utiles au groupe qui élaboraient le recueil en regroupant les travaux d'écrits qui s'achevaient au fur et à mesure. Un élève avait apporté des perforatrices décoratives (en forme de vache, de libellule, de poisson, de fleur, de dauphin) : ceux qui avaient terminé ont donc fait usage de ces instruments pour « enjoliver leur conte » (cf.annexes).

Les élèves ont bien pris conscience que ce travail collectif, cet ouvrage de la classe, devait être réussi tant sur le plan rédactionnel que sur le plan artistique. Il fallait un « bel objet ».

La vague idée (lors de la première semaine) sur le résultat final que pouvait donner tous leurs contes rassemblés, s'est concrétisée en véritable « œuvre de la classe ». La motivation était à son maximum lors de la confection de l'objet.

2.La finition de l'album au cycle 2

Arts visuels

Dès la présentation de l'album *Comment les couleurs vinrent aux oiseaux*, les enfants ont été impressionnés par l'abondance des couleurs présentes dans les illustrations. Ils voulaient réaliser un album autour de la couleur et s'attachaient à ce que toutes les pages en soient empreintes. Après avoir défini un thème portant sur les couleurs, l'idée de la juxtaposition des couleurs a surgi (cf.annexes). J'ai proposé de travailler sur la technique de la mosaïque : découper diverses formes dans des cartons de couleurs et les coller de manière à éviter de juxtaposer deux mêmes couleurs. Je leur ai montré des illustrations de mosaïques qui représentent des scènes, des objets (sur des vases, des murs...)

Les programmes stipulent que les élèves doivent « être capables d'expérimenter des matériaux, des supports, des outils pour constater les effets produits (...) ainsi que de combiner plusieurs opérations plastiques (découpage-disposition-collage) pour réaliser une production en deux (ou trois) dimensions, individuelle ou collective ».

Les pages intérieures de l'album ont été réalisées par les CP lors de deux séances. La première portait sur l'illustration de l'extrait que l'élève avait copié et s'était approprié. Avant de commencer, chacun devait me dire précisément ce qu'il allait dessiner afin d'être en cohérence avec son texte, l'histoire et les autres pages (chronologie). En général, les élèves ont très bien su représenter un escargot. Pour ceux qui avaient plus de mal, j'avais affiché les quatre vignettes qui servaient de guide pour l'écrit. J'avais également apporté des figurines à l'effigie d'escargot dont les élèves pouvaient s'inspirer. La deuxième séance concernait le verso de la page. Il ne fallait pas se réduire à une simple décoration

à l'aide de morceaux de couleur « collés au hasard pour faire joli », mais bien travailler sur l'alternance des couleurs côte à côte et le découpage de formes (géométriques ou non). Il y a rapidement eu des écarts : certains élèves avaient presque terminé alors que d'autres n'en étaient qu'à quelques formes collées. Le problème résidait dans la taille des formes découpées. N'ayant pas précisé quelle sorte de formes il fallait coller, les élèves étaient libres. Ils se sont vite aperçus que si elles étaient trop petites, ils allaient passer énormément de temps pour une trop petite surface et de plus ils se compliquaient la tâche. Des élèves ont su trouver la bonne taille, ni trop petite, ni trop grande pour rester dans l'esthétique. Les CE1 avaient pour mission de réaliser la couverture (les quatre pages). Tout en restant dans le thème de la couleur, il fallait trouver une technique artistique. Or il s'avère qu'en géométrie, les CE1 travaillaient sur la symétrie. Pour s'entraîner, ils avaient l'habitude de colorier des mandalas de manière à respecter la symétrie (d'ordre 2 ou 3) ; les CP commençaient également d'aborder cette notion. Je leur ai donc proposé de faire, à la maison, un mandala de leur choix, sachant qu'ils seraient découpés pour être collés par fragments sur la couverture.

Au lieu de faire un découpage anarchique, il aurait été intéressant de faire travailler les enfants sur la reconstitution des symétries à partir de plusieurs mandalas découpés.

Cette élaboration plastique et artistique a été le point de cristallisation de l'album : les enfants ont pu se rendre compte du travail qu'ils avaient effectué en commun.

Education musicale

Pour rester dans le thème de l'album, j'avais proposé aux élèves d'apprendre un chant sur l'escargot : Qui aime la pluie.

Il a été accueilli avec un très grand enthousiasme dès qu'il leur a été présenté une première fois. Le refrain, très récurrent, était presque su par certains enfants. Il a fallu trois séances d'une demie-heure pour que les enfants l'aient mémorisé.

L'utilisation de ce chant pour la présentation du conte a été proposée par un élève. Les autres ont tout de suite trouvé l'idée excellente. La motivation pour perfectionner son apprentissage s'est trouvée renforcée.

3. L'exploitation en aval

AU CYCLE 3

Une fois le recueil achevé dans sa conception et sa mise en forme, l'intérêt d'un tel projet d'écriture réside dans son exploitation «A quoi cela va-t-il nous

servir ? » demanda un élève. J'ai expliqué que ce recueil est le travail collectif de la classe qu'il témoigne d'un certain apprentissage littéraire et artistique. Il est important désormais de le faire partager aux autres.

Cette question n'aurait pas dû surgir. Les élèves auraient dû, dès le départ être conscients de l'intérêt et le but du projet. Je n'ai donc pas assez accentué ce détail capital.

C'est pourquoi, j'ai mis toute mon attention dans l'exploitation du projet lors du stage R2 chez les CP-CE1, qui demandent d'ailleurs à ce que le sens des activités soit évident.

Présentation de recueil à la maîtresse titulaire

Afin de rendre compte d'une grande partie du travail mené pendant ces trois semaines, j'ai proposé aux élèves de présenter le recueil à leur maîtresse (madame Salomon A.) qui devait venir dans la classe le samedi 10/12/2005 après la récréation. Ils ont été enthousiastes malgré une certaine crainte. Un élève s'est proposé pour expliquer à la maîtresse l'élaboration du recueil durant ces semaines. D'autres élèves ont apporté des précisions. Puis tour à tour, en se servant du sommaire, les élèves venaient devant la classe lire leur conte et montrer leur illustration.

Avant de regagner leur place, ils appelaient le conteur suivant. Ainsi le recueil est passé entre toutes les mains.

A la fin de chaque conte, les élèves applaudissaient. Ils étaient vraiment attentifs à chaque lecture, du premier au vingt-septième. Je m'étais attachée à ce que chaque lecture soit vivante : avec le ton et l'enthousiasme de valoriser son propre conte. Mais les élèves, connaissant leur conte, avaient tendance à le lire rapidement, à parler tout bas par timidité. Il fallait sans cesse les encourager à lire plus haut, moins rapidement pour que tout le monde puisse comprendre. Il aurait été bénéfique de consacrer un peu de temps pour savoir comment raconter son conte de manière intéressante, sans le lire forcément (mais le module avec Marie-France Marbach n'avait pas encore eu lieu).

Madame Salomon les a félicités pour leur imagination et leur prestation lors de la lecture.

Lecture de contes dans les autres classes

Madame Salomon a proposé aux élèves d'aller lire leurs contes dans les autres classes de l'école et pourquoi pas de les mettre en scène (théâtre, musique...). Cette exploitation du recueil n'aura pas pu être réalisée pendant mon stage, ce que je regrette.

Comparaison avec les contes merveilleux

Madame Salomon avait l'intention d'aborder, par la suite, les contes merveilleux. Elle m'a dit que le recueil servirait de base comparative entre les deux types de contes.

AU CYCLE 2

Le projet de présenter l'album de la classe « Pourquoi les escargots ont une coquille sur le dos » a été proposé par les élèves dès la première semaine. La deuxième semaine a été consacrée à la réalisation des affiches par les CE1 afin d'informer de la représentation.

Les élèves voulaient lire leur album à toutes les classes de l'école (maternelle et élémentaire) mais pour des raisons de temps et d'éloignement géographique cela n'a pas été possible pendant la durée de mon stage.

Lecture aux élèves de la classe de CE1-CM1-CM2

Les affiches donnaient rendez-vous le vendredi 24 avril 2006, dans la salle de sciences à 15h15, il fallait donc faire des répétitions entre 15 h et 15 h 15.

Les élèves ont proposé de démarrer leur représentation par le chant : *Qui aime la pluie*. Puis une élève lirait le conte en prenant le temps de monter les illustrations à chaque page et le créateur de la page en question lèverait le doigt pour que l'on puisse identifier l'auteur de la partie. Après la lecture, les élèves conviés poseront les questions qu'ils souhaiteraient.

Les questions ont été nombreuses : sur la réalisation « Qui a eu l'idée ? » « Comment les CP ont fait pour écrire ? » « Qui a dessiné et fait les couvertures ? », sur le conte « Pourquoi tous les escargots ont une coquille ? »... Ce sont les élèves qui répondaient aux questions.

Le fait que le public ait été des élèves plus âgés a été d'autant plus gratifiant et valorisant pour mes CP-CE1. Les élèves invités ont tous trouvé l'histoire originale, bien illustrée et l'album bien organisé. Certains avaient même envie d'en écrire un ! Comme la récréation faisait suite, cela a été l'occasion de nombreux échanges entre les enfants eux-mêmes, mais aussi entre les professeurs et les enfants. Mes élèves étaient fiers de recevoir autant de compliments et de voir leur long travail aboutir à un résultat plutôt très satisfaisant.

Conclusion

Réaliser une production d'écrits à partir d'idées ou d'images séquencées requiert de nombreuses compétences que les élèves apprennent peu à peu à maîtriser grâce à l'entraînement. Il est indispensable d'orienter les étapes le long d'un fil conducteur pré-défini qui marque visiblement les différents échelons à gravir, les nombreux obstacles à surmonter. Toutes les disciplines littéraires sont alors sollicitées.

Il faut s'appuyer sur les acquis et les ressources des élèves afin de les faire progresser. C'est pourquoi, l'imagination intrinsèque des enfants est une base formidable pour les motiver et inciter à la production d'écrits. Il est nécessaire de donner du sens dans les apprentissages. Le projet d'écriture ne doit donc pas se borner à une production écrite mais il faut l'inscrire dans une dimension de communication et d'échange.

Le fait d'avoir mené un même projet dans deux cycles distincts par leur niveau et par leur milieu m'a fait prendre conscience qu'il est possible, mais qu'il est surtout fortement instructif et motivant de construire toute une organisation de travail autour d'un même thème. Les enfants font alors les liens et l'apprentissage prend du sens et de l'intérêt.

Je terminerai le compte-rendu de cette formidable expérience en citant Jean-Jacques Wunenburger (*L'imagination*-éditions Que sais-je?): « Grâce à l'imagination, nous pouvons entrer dans un « libre jeu » de nos facultés, ouvrir des interstices à travers lesquels nous entrevoyons d'autres agencements du monde. ». Inventer un conte des origines permet, en effet, de faire vivre un monde dont nous en sommes les créateurs. On peut comprendre ainsi pourquoi les caméléons changent de couleurs, pourquoi les carottes sont oranges, pourquoi les escargots portent une coquille sur leur dos ou encore pourquoi les éléphants ont un long nez...

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes élèves de CM2 de la Fontaine-aux-Jardins de Quétigny (Allogo Jessica, Bilbot Marie, Brissonnet Margaux, Cadorel Adeline, Carneiro Geoffrey, Caceres Julien, Di Vittorio Julien, Galland Kevin, Gerbaux Irvin, Giffard Guillaume, Guerret Franck, Jacob Guillaume, Jacquet Alexandre, Kpai Jean-Marie, Manuelian Pierre-Etienne, Ménétrier Alice, Micheli Jean, Moretto Laura, Muller Alex, Nouallet Sylvestre, Phommarath Hélène, Roland Marie, Ruppli Manon, Tache Clément, Touch Pheakdey, Trichet Pauline, Vanin Maryne) ainsi que leur maîtresse Agnès Salomon ; mes élèves de CP-CE1 d'Ahuy (Aïchi Mehdi, Burgy Mélusine, Chevalier Fiona, Devevey Pauline, Forey Diane, Geay Florian, Huysman Ryan, Mairet Jordan, Pernin Inès, Privet Lucas, Rémond Clémence, Saiz-Sauvadet Théoplile, Vauclair Anthony, Arnold Laura, Albuixeich Samy, Allain Nolan, Desrues Annabelle, Eveillau Clément, Ferandez Jimmy, Lambert Mary, Longuini Johanna) et leur maîtresse Florence Chambert.

« Merci les enfants d'avoir confirmé ma motivation pour l'enseignement. »

Je remercie aussi tous les collègues qui ont su m'apporter des conseils et des réponses aux questions que je me posais.

Je remercie enfin Aline Nicolle pour tout le temps qu'elle m'a accordé pour la réalisation de ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages consultés pour la partie théorique du mémoire :

- *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?*
- *Qu'apprend-on à l'école maternelle?*
(Les nouveaux programmes 2002-éditions XO)

- Documents d'accompagnement et d'application *Lire au CP*
(Scérén CNDP)

- *L'imagination*
(de Jean-Jacques Wunenburger-éditions Que sais-je?-1991)

- *Libérer l'imagination*
(de Marie-Pierre Gallien-éditions Bayard-1993)

- *Le Monde de l'éducation*
(n° 269 pages 45-46-47)

- le dictionnaire de philosophie *La philosophie de A à Z*
(éditions Hatier-1999)

- mes cours de philosophie, psychologie, littérature, éducation musicale et arts visuels de PE1 et PE2

Les ouvrages consultés pour la partie pratique (stages) du mémoire :

au R1

- *365 contes des pourquoi et des comment*
(de Muriel Bloch-éditions Gallimard Jeunesse/Giboulées-1997)

- *Histoires de fleurs*
(éditions Flies France)

- *Aux origines du monde/Contes et légendes de Russie*
(éditions Flies France)

- *Aux origines du monde/Contes des peuples de la Chine*
(éditions Flies France)

- *Aux origines du monde/Contes et légendes des Mayas*
(éditions Flies France)

- *Légendes des arbres et des fleurs*
(éditions Gründ)

- *Légendes des arbres et des forêts*
(éditions Gründ)

au R2

- l'album *Comment les couleurs vinrent aux oiseaux*
(conte de Guyane-éditions Gründ)

- l'encyclopédie *Dis, pourquoi?*
(encyclopédie de la jeunesse-éditions Hachette-1980)

- *Le livre des pourquoi*
(de Martine Laffon et Horthense de Chabaneix-éditions de La Martinière
Jeunesse-2003)

- le manuel *L'île aux mots*
(CE1-éditions Nathan)

ANNEXES

POURQUOI LES CAMÉLÉONS CHANGENT DE COULEURS

Jadis, un petit caméléon tout gentil était vert ; on le nommait Zinzin. Bécassine était une hyène très vieille et méchante. Elle faisait beaucoup de blagues sur Zinzin, à ses amis ; Zinzin eut l'idée de menacer Bécassine en racontant qu'il pouvait devenir invisible. Elle prit peur et elle partit en jurant : "Demain je reviendrai chez toi te tuer". Dès qu'elle partit, Zinzin fonça chez le maître de la forêt (le grand hibou, voilà comment on l'appelait). Il lui donna le pouvoir de changer de couleur. Zinzin lui dit : "je veux devenir invisible, pas changer de couleur." Le hibou lui répondit "je ne peux pas, je n'ai pas assez de force". Zinzin repartit déçu. Il rentra chez lui triste. Le lendemain, Bécassine tint sa promesse et vint chez Zinzin. Elle le frappa il se réfugia dans un trou. Bécassine commença à creuser (elle n'était pas loin de Zinzin). Quand il eut une formidable idée. Il sortit du trou : ils étaient alors face à face. Bécassine lui fonça dessus. Zinzin prit alors l'apparence du lieu où il était. Bécassine reprit peur. Zinzin, qui était sous Bécassine, sortit sa langue rapidement sur le derrière de Bécassine. Elle fut projetée sur un arbre. Zinzin l'avait assommée ; fou de joie, il repartit prendre un petit verre chez lui. Maintenant tous les caméléons se camouflent en changeant de couleur.



Le feu et le léopard

Mille Ans de contes naïves, Éditions Milan (réédition de Claude Clément).

Il y a très longtemps, le feu était déjà brûlant, jaune, rouge et flamboyant. Le léopard était tout blanc. Tous deux étaient très bons amis.

Le feu restait toujours chez lui, dans la caverne d'un gros rocher, et le léopard venait bavarder avec lui.

Un jour, le léopard tout blanc demanda gentiment au feu :

– Pourquoi ne viens-tu pas chez moi, dans ma hutte, au moins une fois ?

Prudemment, le feu répondit :

– Je crois que c'est mieux ainsi car, si je sors me promener, plus rien ne peut m'arrêter.

Mais le léopard insista :

– Je t'en prie, rien que pour une fois, accepte de venir chez moi !

Alors, le feu se laissa tenter et sortit se balader. En passant dans les fourrés, il commença à tout brûler.

Les forêts se mirent à flamber et les prairies à grésiller... Quand il parvint devant chez son ami, son élan ne fut pas ralenti. Le léopard eut beau crier, protester, gémir et supplier, le feu ne pouvait plus s'arrêter ! Et la demeure fut calcinée !

flamboyant :
qui donne beaucoup de lumière.

une hutte :
une cabane.

se laisser tenter :
dire oui, accepter.

grésiller :
faire du bruit en brûlant.

calcinée :
complètement brûlée.

Les contes

Le léopard réussit à s'enfuir avant de griller et de rôtir. Mais sur son beau pelage blanc, autrefois si propre et luisant, étaient imprimées de grandes taches noires.

Depuis cette histoire, le léopard et le feu sont fâchés. Ils ne veulent plus se rencontrer et font même tout pour s'éviter.



Le Documentaire des animaux, animé par M. L. L.

Le feu et le léopard

1) Que veut le léopard ? Pourquoi ?

2) Le feu a-t-il raison de ne pas sortir de sa caverne ? Explique.

3) Qu'est-ce qui arrive au léopard ?

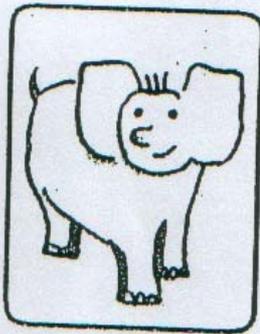
4) Propose un autre titre à cette histoire.

À toi de jouer ...

Pourquoi l'éléphant a-t-il un long nez (trompe)?

À l'aide des images, à toi d'écrire un petit conte (10 lignes) qui explique pourquoi l'éléphant a un long nez.

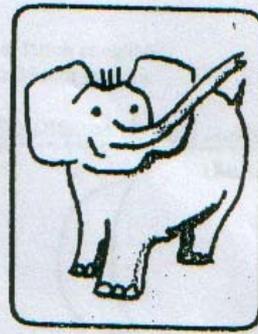
- ⚠ Pense à
- te servir des images
 - utiliser d'autres personnages (donne des noms)
 - commencer ton conte par « Avant, l'éléphant avait ... » et à terminer par « C'est pourquoi l'éléphant a un long nez. »



① DÉBUT

Des idées

- * est-il heureux ?
- * est-il malheureux ?
- * veut-il changer de nez ?
- * est-ce un accident ?
- * que pensent les autres animaux ?
- * comment ça va se passer ?



② FIN

Des idées

- * est-il heureux maintenant ?
- * est-il malheureux maintenant ?
- * que pensent les autres animaux ?
- * est-ce qu'il a plus d'amis ?
- * comment ça s'est passé ?

ENEZ

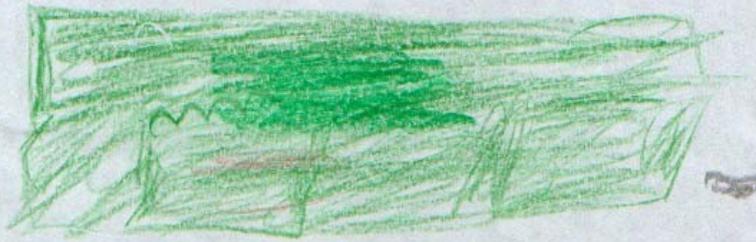
ECOUTER

NOTRE

Conte des CP, CE1

VEN DREDI 24 MARS 2006

À 15H15 À LA SALLE DE SCIENCES







3



4



Pourquoi la mer est salée

Jadis, l'eau de mer était douce. Quand on avait besoin de sel, on traversait la mer pour en acheter de l'autre côté.

Un jour apparut un homme très grand, nommé Anggala.

Quand il pêchait, la mer lui arrivait au genou.

Quand il marchait sur terre, les montagnes lui arrivaient à la saignée du genou.

Ce grand dadais était craintif : les nids de fourmis lui faisaient peur.

Un jour, notre peuple n'eut plus de sel. Au lieu de traverser la mer, on pensa à Anggala :

- Veux-tu allonger une jambe ? Nous nous en servons comme d'un pont !

Brave type, Anggala accepta.

- Ne bouge pas ! Sinon, nous tombons à l'eau ! dirent les saulniers.

Ils passèrent tranquillement. Cheminant sur ce pont, ils semblaient

des fourmis marchant sur un gros billot. Sans mauvaise intention,

Anggala mit le pied à l'eau : sa plante toucha un nid de fourmis,

qui grimpèrent sur sa jambe. Heureusement, les saulniers avaient

déjà tous traversé ce pont. Anggala changea d'ancre.

- Remplissez vos récipients ! Quand vous serez prêts, j'allongerai

de nouveau ma jambe !

- Nous sommes prêts ! Allonge ta jambe !

- Ne vous hâtez pas ! Attendez que les fourmis aient rejoint

leur nid !

Les gens éclatèrent de rire :

- Ne fais pas l'enfant ! Tu as peur des fourmis !

Les cuisinières, de l'autre côté, criaient :

- Dépêchez-vous ! Rapportez du sel ! C'est urgent !

Anggala eut honte, allongea la jambe. Les porteurs commencèrent

à traverser avec leurs fardeaux de sel.

- Dépêchez-vous ! dit Anggala. J'ai des fourmis dans les jambes !

- Toi, si grand ! Avoir peur des minuscules fourmis ! dirent les

porteurs.

Les fourmis rampaient, mordaient à qui mieux mieux jambes,

pieds, mollets, genoux du grand dadais.

- Dépêchez-vous ! Je n'en peux plus !

Les porteurs, indifférents, cheminaient lentement. Anggala retira sa

jambe, les hommes tombèrent à l'eau, le sel s'est dissous. Anggala

les aida à ne pas se noyer, mais depuis lors, la mer est salée.

