

Table des matières

I. Des besoins des élèves.....	8
I.1. Présentation de la classe.....	8
I.1.1. <i>Difficultés comportementales et relationnelles.....</i>	8
I.1.2. <i>Difficultés scolaires.....</i>	10
I.2. De l'enfant à l'élève.....	13
I.2.1. <i>L'enfant empêché de penser.....</i>	13
I.2.2. <i>Devenir élève : apports des contes.....</i>	15
II. ... au projet d'écriture.....	16
II.1. Quel type de pédagogie adopter ?.....	16
II.1.1. <i>La pédagogie par projet.....</i>	16
II.1.2. <i>Pédagogie active ou explicite ?.....</i>	17
II.2. Apports du numérique.....	19
II.2.1. <i>Matériel disponible et outils numériques dans notre classe.....</i>	19
II.2.2. <i>Place du numérique dans les programmes scolaires.....</i>	19
II.2.3. <i>Intérêts du numérique dans les apprentissages.....</i>	20
II.3. Apports didactiques des contes en lecture – écriture.....	21
II.4. L'approche de Serge Boimare.....	22
III. Mise en œuvre du projet en classe.....	24
III.1. La structure des contes.....	25
III.2. L'écriture du conte.....	27
III.3. Transversalité.....	31
Annexes.....	36

Table des annexes

Annexe 1 : Jeu de cartes de la classe (lieux, personnages et objets).....	37
Annexe 2 : Enregistrement audio réalisé lors de la première séance d'écriture du conte de la classe.....	40
Annexe 3 : Illustrations mises en dialogue du conte de la classe.....	40
Annexe 4 : Trames d'inspiration produites grâce au site de la Bnf.....	42
Trame « NHO ».....	42
Trame « Le renard et le pain d'épice ».....	43
Trame « SN ».....	44
Annexe 5 : Le recueil de contes de la classe !.....	45

Introduction

Après avoir constaté les difficultés et surtout le manque d'intérêt de mes élèves de CE2-CM1 pour l'écriture, j'ai décidé d'y remédier grâce à un projet de classe : la création d'un recueil de contes numérique. Afin de mener à bien ce projet, il était indispensable que les élèves les plus agités puissent eux aussi y adhérer. Pour cela, je me suis inspirée de l'approche de Serge Boimare. et me suis appuyée sur une pédagogie positive et explicite. Les contes sont des outils d'apprentissage merveilleux qui permettent à la fois le nourrissage culturel, l'apaisement et la réflexion. Le numérique permet quant à lui d'enregistrer l'oralisation des contes ainsi que des bruitages. L'approche pluridisciplinaire crée ainsi du lien entre les apprentissages et leur donne du sens. De plus, les enfants sont d'autant plus investis dans une tâche qu'ils en comprennent la finalité. Ainsi, tous les points de grammaire, orthographe, conjugaison abordés sont rapportés à notre projet sur les contes et l'enrichissent. Les élèves sont amenés à utiliser des compétences fraîchement acquises de manière concrète et immédiate. Un café-exposition est organisé au mois de Juin pour montrer leur travail aux parents qui pourront également le consulter en ligne. Ils devront aussi présenter leurs contes aux CP.

Dans une première partie, j'aborderai les besoins des élèves et la nécessité d'acquérir une posture d'élève pour certains. Dans une seconde j'expliquerai la création du projet et les fondements didactiques qui l'ont inspiré. Enfin, je présenterai sa mise en place en classe, les difficultés soulevées, mais aussi ce que ce projet a pu m'apporter et apporter aux élèves.

I. Des besoins des élèves...

I.1. Présentation de la classe

La classe a été quelques peu perturbée avec l'alternance entre le départ (Nathan, Hella et Wanda) et l'arrivée d'élèves (Natifa, Wanda, Lanzo). La classe comporte actuellement 16 élèves : 6 élèves de CE2 et 10 élèves de CM1. Natifa et Wanda sont deux CM1 arrivées en cours d'année, respectivement mi-Octobre et fin Novembre. Wanda a changé d'école en Janvier et Lanzo est arrivé peu de temps après. Elle n'a donc pas participé à l'écriture des contes en groupe, mais était là lors de la création de celui de la classe et inversement pour Lanzo.

I.1.1. Difficultés comportementales et relationnelles

Célyo et Habib : des élèves empêchés de penser ?

Célyo, en CM1, montre un fort sentiment de persécution et a tendance à se dévaloriser. Malgré ses capacités et peu importe l'activité, sa réaction première est de ne pas travailler : « De toute façon, je sais pas faire ». De plus, c'est un élève qui n'a pas encore acquis une posture d'élève. Son comportement violent pose souvent problème en récréation et sur le temps du midi. Célyo use de la force pour régler les conflits... ce qui évidemment ne résout rien. Il a du mal à se contenir lorsqu'il est en colère. Nous avons mis en place un contrat de comportement et, chaque vendredi, je rédige un compte rendu à sa famille quant son attitude en classe durant la semaine. Les autres enseignants sont eux aussi concernés et impliqués dans l'encadrement d'Célyo. Lorsqu'un enseignant le reprend, il trouve la situation particulièrement injuste même lorsqu'il est en tort. Il a du mal à réaliser la gravité de ses actes de violence réguliers envers ses camarades. Le discours moralisateur ne fonctionne pas avec lui et le reprendre « à chaud » juste après un incident est contre-productif. Mon attitude en cas de bagarre impliquant Célyo consiste donc à intervenir calmement et l'emmener au calme en lui indiquant de respirer profondément pour chasser la colère. Il lui faut parfois plusieurs heures pour qu'il prenne le recul nécessaire et puisse entendre ce que nous avons à lui dire. Je reviens donc sur son comportement « après coup », lorsqu'il est émotionnellement disponible et prêt à écouter. Les séances de relaxation quotidiennes que j'ai mises en place au retour du temps du midi lui semblent bénéfiques. Comme beaucoup d'élèves, il a mis quelques séances à entrer dans ces activités, mais il s'allonge et se détend désormais, comme les autres. Les parents des élèves m'ont rapporté que ces derniers les initiaient à la relaxation en leur montrant les exercices faits en classe. C'est un outil que je prends plaisir à utiliser et

qui a fortement contribué à améliorer l'ambiance de classe et le comportement des élèves les plus agités. De nombreuses études ont par ailleurs montré l'effet bénéfique de tels exercices pour les élèves : Zaichkowsky et Zaichkowsky (1984), Rasid et Parish (1998), Lohaus et Klein-Hessling (2003), Johnson et al. (2009) ou encore Larson et al. (2010). Ces études, montrent que quelle que soit la classe d'âge, la relaxation a un effet bénéfique, réduisant le stress et l'anxiété ressentis par les enfants notamment en situation d'évaluation.

Les résultats fluctuants d'Célyo reflètent davantage son instabilité émotionnelle que de réelles difficultés scolaires à mon sens. Il a besoin d'attention mais est tout à fait capable de réaliser les exercices seul. Venir à côté de lui, à sa hauteur pour lui relire la consigne suffit généralement à le mettre en activité. En classe, Célyo a tendance à s'exprimer d'une voix forte et sans autorisation, pour dire des choses souvent sans rapport avec ce qui est travaillé. Lorsque je reçois sa maman, il paraît très affecté. Contrairement à ce qu'il semble vouloir montrer à l'équipe pédagogique et à ses camarades, c'est un enfant sensible qui se cache derrière une carrure et une force physique en avance pour son âge. À mon sens, la relaxation et la bienveillance fonctionneraient davantage que l'autorité habituelle. Pour Célyo, cela contrasterait avec la violence de ses gestes et de son ressenti et l'amènerait à plus de calme intérieur. L'année dernière, il a fait parti du dispositif PRE mais le manque d'implication familiale n'a pas permis d'aboutir à un résultat satisfaisant ni à la continuité de cette prise en charge.

Habib, en CE2, a un rapport à l'école très négatif et doit encore acquérir une posture d'élève. À la sortie des cours, il s'exclame souvent avec un grand sourire « Enfin sorti(s) de prison ! ». C'est un enfant qui présente des difficultés scolaires qui pourraient s'atténuer avec un comportement moins agité. Habib ne travaille pas si l'enseignant n'est pas à côté de lui, à sa hauteur, à lui expliquer les exercices. Il a un besoin d'attention de la part de l'enseignant qui n'est malheureusement pas compatible avec la présence d'autres élèves, l'enseignant ne pouvant physiquement être chaque minute à ses côtés. Comme Célyo, il se dévalorise de manière systématique et dit ne pas comprendre ou ne pas savoir faire l'exercice. Dans le cas d'Célyo, il s'agit d'une demande d'attention plus que d'un besoin scolaire. Pour Habib, l'attention de l'enseignante est nécessaire tout autant que son étayage. Il est en difficulté et a besoin de reformulation, d'aide pour se mettre à la tâche... Ses cahiers, pochettes et son classeur sont en désordre. Il a besoin de l'enseignant pour organiser son matériel et sa réflexion. En classe, Habib est agité, se lève, découpe des bouts de papier, joue avec sa règle, défait et refait ses lacets, démonte son stylo 4 couleurs... Il est sans cesse en mouvement et ne pas l'être semble l'angoisser réellement. Il pleure lorsqu'il se sent découragé... Le contexte familial particulier ne permet pas une prise en charge PRE pour cet élève. Il ne peut bénéficier de l'aide d'une AVS car aucun diagnostic n'a été posé. Cela lui serait pourtant extrêmement profitable et l'aiderait à se recentrer sur ses apprentissages.

Bachir, un élève de CE2 a quant à lui un niveau correct, mais son comportement perturbe grandement la classe et distrait les autres élèves. Habib, qui a besoin de calme pour être attentif est particulièrement gêné par le comportement d'Bachir, même s'ils ne sont pas assis côte-à-côte. Bachir multiplie les interventions non pertinentes en classe. Comme Célyo et Habib, il se lève et déambule dans la classe sans motif valable. Il parle dans demander la parole ou lève la main et parle en même temps. Bachir n'est pas juste bavard, il s'interroge sur tout. Il intervient souvent pour poser des questions et l'absence de réponse le plonge dans un abîme semble-t-il insurmontable...et le coupe de l'activité. Bachir est vif et arrive par association d'idées à des questions souvent très éloignées du cours auxquelles ils n'est pas judicieux de répondre. Elles sont par ailleurs la plupart du temps inintéressantes... Bachir pose des questions pour en poser. Ne pas avoir de réponse l'ennuie et il arrête de travailler. Il est possible que l'absence de réponse à ces questions l'angoisse vraiment, mais la nature de celles-ci laisse à penser qu'il intervient davantage pour avoir de l'attention ou « faire le clown » que par réel intérêt.

Le comportement d'Célyo et de Habib semble relever de l'empêchement de penser décrit par Serge Boimare dans son livre *Ces enfants empêchés de penser*. Dans ces conditions, il est parfois difficile de faire entrer tous les élèves dans les apprentissages. Une pédagogie par projet autour des contes permettrait de les motiver à adhérer aux activités, et en particulier à écrire davantage.

I.1.2. Difficultés scolaires

En début d'année, j'ai pu observer le manque d'intérêt des élèves pour l'écriture, que ce soit en copie ou en production écrite. Leur niveau orthographique est inférieur à ce qui est attendu d'élèves de leurs niveaux respectifs. J'ai maintes fois changé de système de dictée pour tenter d'y remédier. J'avais beaucoup parié sur Scriptum, mais cela s'est soldé par un échec. En effet, après la dictée diagnostique de début d'année, plusieurs séances, puis une dictée intermédiaire, il s'est avéré que leurs résultats étaient inférieurs à ceux de la première dictée ! Il s'agissait exactement du même texte et je m'attendais au résultat inverse. Deux hypothèses semblent plausibles, soit ils se sont dits « encore ce texte ! » et, lassés, ne se sont pas investis dans la tâche, soit la manière dont j'ai mis en place ces séances ne convenait pas et ne leur a pas permis de progresser. Après cet échec, je me suis tournée vers *Je Mémorise et je sais écrire des mots* de Mme Picot, qui n'a pas eu beaucoup plus de succès. Basé sur l'association entre un phonème et ses différents graphèmes, il a déstabilisé les élèves. Les élèves trouvaient les exercices inadaptés à leur âge « C'est des trucs de CE1 ! », « On n'est pas des bébés... ». Ils réalisaient par ailleurs assez bien ces exercices et les plus en difficulté à l'écrit ne progressaient pas et se décourageaient. Le système que j'ai retenu est finalement l'approche pluridisciplinaire des *dictées histoire des arts* de Mélanie Pouëssel. J'ai démarré ce nouveau système juste après une leçon sur les gallo-romains. Nous avions étudié les principaux édifices de l'époque et la dictée portait sur l'amphithéâtre de Nîmes. Chaque dictée

apporte des connaissances quant à une œuvre, tout en ayant un objectif orthographique précis. Ici, il s'agissait de distinguer *a* et *à*. Les élèves ont de suite adhéré au système qui leur permettait de réinvestir des connaissances fraîchement acquises. Bien qu'il ne soit pas plus simple que les précédents, je pense qu'il fonctionne davantage parce qu'il ne s'agit pas juste d'une dictée. Il y a un intérêt pluridisciplinaire qui rassure peut-être les enfants en détournant leur attention de leurs difficultés. Ils sont invités à s'exprimer sur les œuvres, à argumenter. J'ai l'impression qu'ils apprécient d'écrire pour donner leur avis, puis écrire la description de l'œuvre en dictée bilan. Ils se montrent en tout cas motivés et cela me rassure après plusieurs tentatives infructueuses. Lors de leur relecture, je leur fais prendre un stylo d'une couleur différente pour qu'ils prennent conscience des points sur lesquels ils doivent se focaliser pour progresser. Ainsi, si en se relisant ils corrigent de nombreuses majuscules manquantes, ils s'aperçoivent de leurs points faibles et peuvent y remédier. Après plusieurs semaines, les élèves sont en net progrès !

Les élèves qui présentent le plus de difficulté à l'écrit sont :

Charles, en CM1 il lit et recopie difficilement, n'écrivant pas du tout en production écrite. Il a réalisé un bilan orthophonique et a besoin d'un suivi, mais les parents peinent à trouver un praticien.

Le comportement d'Célyo a, sans surprise, un impact sur ses résultats scolaires. C'est un élève qui semble tout à fait capable de réussir, mais qui fuit toute situation où il lui est demandé de réfléchir. Il dit d'emblée ne pas savoir faire, ou s'empresse à l'inverse de dire qu'il a terminé l'exercice alors qu'il a en réalité comblé les vides « pour dire de ». La pédagogie proposée par Serge Boimare (2016) m'intéresse donc tout particulièrement dans la mesure où son comportement relèverait de l'empêchement de penser.

Nazim, en CE2, écrit très lentement, terminant rarement les dictées malgré l'ajout de temps supplémentaire. De même lorsqu'il recopie la trace écrite collective d'une leçon, il peine à tout recopier alors que tous ont terminé. C'est un bon élève et l'écriture est vraisemblablement une compétence à travailler. Ses cahiers sont très soignés et il s'applique beaucoup. Il se pourrait que ces précautions pour bien écrire le ralentissent fortement... Avec l'entraînement, à force d'écrire, j'espère qu'il parviendra à satisfaire ses exigences esthétiques plus rapidement.

Habib, semble lui aussi avoir recours à des « stratégies anti-pensée » qui parasitent son comportement. En difficulté, je lui propose des exercices plus courts, reformule beaucoup et reste souvent auprès de lui pour lui faire oraliser les réponses qu'il souhaite donner en pensant que, s'il ne fait pas l'activité, c'est parce que l'écrit pose problème. Il est en difficulté dans tous les apprentissages, surtout en écriture car il ne maîtrise pas le geste graphique. Habib a du mal à bien tenir son stylo et l'utilisation d'un guide-doigts semble le gêner. Il ne parvient pas écrire sur les lignes ni à respecter les hauteurs des lettres. Les lettres se chevauchent, les mots s'emmêlent et il écrit souvent beaucoup trop grand. Une différenciation lui est

proposée sous forme de textes à trous pour les leçons et de traits de surlieur pour guider l'écriture dans le cahier du jour. Il est conscient de ses difficultés et refusait d'écrire en début d'année. Voir que l'on arrive à comprendre ce qu'il écrit malgré tout semble lui avoir redonné confiance et il recopie désormais comme les autres. Il demande souvent de l'aide avec le surlieur pour pouvoir écrire. Un trait de surlieur guide son écriture pour qu'elle tienne sur un carreau de hauteur maximum.

Charles, en CM1, est dans l'attente de pouvoir suivre des séances d'orthophonie. Il confond consonnes sourdes et sonores et écrit en phonétique. La présence de liaisons n'est pas perçue comme telle en dictée et donne lieu à l'ajout de graphèmes fantaisistes. Les mots courants sont eux aussi mal orthographiés. Charles a plus de facilités en mathématiques et présente de réelles difficultés en lecture, compréhension et production d'écrits.

Natifa est une élève d'origine malienne qui est arrivée en France au mois de Juin pour la première fois. Elle est allophone. Sa langue de scolarisation est le bambara et sa langue d'origine le soninké. Elle n'a apparemment que très peu fréquenté l'école et son niveau est très faible dans ces deux langues. Elle progresse très vite, est volontaire et bien intégrée au sein de la classe. Elle va en UPE2A deux heures par semaine et deux décloisonnements hebdomadaires sont organisés afin qu'elle apprenne à lire avec les CP-CE1. Elle quantifie jusque 10, ne sait pas faire d'opération (1+2), ne sait pas lire (dans aucune langue) et ne parlait/comprendait pas du tout le français lors de son arrivée en classe. J'essaie de l'inclure au maximum dans les apprentissages et elle participe comme tous les autres dans les autres discipline, mais lors d'étude de la langue et de mathématiques, elle apprend l'alphabet, à compter, à mesurer et à s'exprimer en français. Une différenciation est nécessaire afin qu'elle puisse disposer des bases qui lui permettront par la suite de réaliser les mêmes activités que le reste de la classe. J'essaie néanmoins de ne pas varier les disciplines mais uniquement le niveau de difficulté. Elle fait du français lorsque la classe fait du français et des mathématiques lorsque la classe fait des mathématiques. La seule différence consiste à lui apporter une aide personnalisée lorsque les autres sont en autonomie et à lui proposer des activités adaptées. Un décloisonnement est organisé afin qu'elle apprenne à lire avec les CP deux heures par semaine. Elle ne maîtrisait pas du tout l'écriture de l'alphabet latin et sait désormais recopier de courts textes. Elle fait des progrès rapides en compréhension et la production orale s'est nettement améliorée pendant notre projet sur les contes.

Wanda est arrivée fin Novembre et était très discrète lors de son arrivée. N'ayant aucune information, j'ai mis du temps à m'apercevoir qu'elle n'était pas seulement réservée, mais ne comprenait pas bien le français et le parlait avec difficulté. Elle aurait été scolarisée auparavant mais nous n'avons pu récupérer aucune trace de ses acquis et il n'a pas été aisément évaluée. Elle communique peu et ses acquis en mathématiques sont très faibles : elle ne sait pas additionner 4+2. Elle sait lire très lentement et ne produit aucun écrit elle-même, mais recopie assez bien et a une écriture régulière. Elle rencontre des

obstacles en compréhension, à la fois en réception et en lecture. En production, c'est une élève introvertie qui parle très peu, seulement quelques mots et uniquement lorsque je la sollicite. Dans la cour, elle est solitaire même si les autres élèves l'invitent à jouer avec eux. Elle a du mal à s'intégrer à la classe et à l'école, mais elle vient d'arriver et cela devrait s'améliorer avec le temps. Les autres élèves sont bienveillants même si certains d'entre eux prennent son mutisme et refus de jouer comme un rejet. Wanda a petit à petit réussi à s'intégrer davantage à la classe, mais est partie avant qu'un bilan UPE2A n'ait pu être réalisé.

Les élèves écrivaient difficilement en début d'année, les CE2 comme les CM1. Leur réaction face à l'écriture des devoirs et même de la date m'a prise de court et je me suis tout de suite dit qu'il fallait y remédier au plus vite. J'ai pu constater l'intérêt des élèves pour les contes dès la première semaine de cours, lorsque nous étions en binôme dans la classe. Ma collègue leur a lu le début du Vilain Petit Canard et ils étaient très enthousiastes. L'idée de leur faire travailler l'écriture en partant des contes s'est donc imposée tout naturellement dès la première semaine.

Pour mettre en place ce projet, il convient de prendre en compte le comportement de certains élèves. Ces derniers doivent acquérir une posture d'élève afin que le climat de classe s'améliore, leur comportement agité ayant tendance à distraire leurs camarades. La pédagogie proposée par Serge Boimare pourrait bénéficier à ces élèves, mais également à tous les autres. Elle pourrait y compris contribuer à relancer l'intérêt de Chetan, un élève aux résultats plus que satisfaisants et qui semble parfois s'ennuyer en classe. Cette approche a l'avantage de pouvoir bénéficier à tous, sans différenciation.

Les dictées quotidiennes, leçons manuscrites et le projet sur les contes ont permis d'améliorer progressivement leur rapport à l'écrit.

I.2. De l'enfant à l'élève

I.2.1. *L'enfant empêché de penser*

Comme évoqué plus haut, l'attitude d'Célyo et de Habib relèverait de l'empêchement de penser décrit par Serge Boimare dans son livre. Pour lui, 15% des enfants auraient en effet recours à des stratégies anti-apprentissages, qui les empêcheraient d'accéder à l'activité réflexive. Une pédagogie efficace consisterait à relancer la motivation et l'intérêt des élèves pour la culture. Stimuler le désir d'apprendre passe selon l'auteur par deux activités essentielles : un nourrissage culturel et un entraînement à l'argumentation orale et écrite sous forme de débat. La première consiste en une lecture à voix haute par l'enseignant de textes culturels tels les contes. La seconde, en un débat argumentatif d'une

quarantaine de minutes. Les craintes liées à la peur d'apprendre présente chez ces enfants sont peu visibles car automatiquement remplacées par des idées d'insuffisance et de toute-puissance. La frustration que cela entraîne ressurgit sous la forme d'un comportement d'opposition, une agitation... Les enseignants se focalisent selon lui trop souvent sur ces troubles qu'ils considèrent comme responsables de l'échec scolaire. Il ne s'agit en fait que des symptômes d'une capacité réflexive sous-utilisée et de difficultés à gérer la contrainte.

Deux difficultés majeures sont présentes chez ces enfants. Tout d'abord, le passage de la perception à la représentation est bloqué et la lecture est perturbée : la lecture du code est dissociée de l'accès au sens. Un manque de stimulation précoce freinerait cette mise en mots d'images et inversement, la mise en images des mots. La seconde difficulté de ces enfants est l'incapacité à gérer la frustration liée à tout apprentissage : il faut échouer pour progresser, il faut faire des erreurs pour apprendre.

Ils ont alors recours à des stratégies d'évitement qui reposent sur des « idées d'abandon, d'insuffisance ou de persécution qui empoisonnent la relation pédagogique. » (Boimare S., 2016).

Lorsque réfléchir devient déstabilisant, ces enfants tentent d'éviter les activités de construction et de recherche indispensables à l'apprentissage. Le doute instauré par la réflexion, avant de trouver une réponse, est appelé « temps de suspension » par Serge Boimare. Ce temps essentiel de l'apprentissage engendre inquiétude et frustration, qui à leur tour entraînent un évitement voire une phobie de certains enfants pour ce temps d'incertitude. Ils privilégient le prêt-à-penser, l'association immédiate pour éviter le tâtonnement. Habib a tendance à avoir recours à cette stratégie. S'ils sont confrontés à ce doute, on observe alors une agitation physique, une attention et une concentration déficitaires... voire un endormissement !

La réflexion implique une remise en question insurmontable à leurs yeux car incompatible avec leurs idées de toute-puissance. Les différents comportements vus précédemment les protègent alors des risques de dépression. Parfois, ils disent à tort maîtriser une notion et devant l'échec refusent d'avouer leur ignorance. Il y a des enfants qui prennent cette position infantile, mais aussi des enfants qui, pour éviter de montrer une connaissance partielle, cachent ce qu'ils maîtrisent pourtant.

Les enfants empêchés de penser peuvent être des enfants intelligents mais néanmoins en échec : ils n'écoutent pas quand on leur parle, s'agitent, s'endorment, ne s'appuient pas sur leur monde interne et court-circuitent l'utilisation de leur capacité réflexive en basculant trop vite dans les idées de dévalorisation et de persécution. Ils ne peuvent pas relier leur histoire à celle des autres, restant par conséquent à une pensée égocentrique. C'est, semble-t-il, le cas d'Célyo.

I.2.2. **Devenir élève : apports des contes**

Il était une fois... cette formule connue de tous amène à rêver et sa magie nous transporte en des lieux inconnus et des temps lointains. Le conte est défini dans le dictionnaire Larousse comme un « récit, en général assez court, de faits imaginaires. ». Cette description ne rend pas hommage à la richesse des contes. De tradition orale, ceux-ci ont su perdurer au fil des siècles, s'adaptant aux réalités locales et temporelles. Les contes trouvent un écho dans nos tourments intérieurs et y répondent. Ils abordent les questions fondamentales de l'homme. En ce sens, ils ont un intérêt réel pour tous et davantage encore pour les enfants qui auraient recours à l'évitement de penser. Ils serviraient alors d'intermédiaire entre eux et le monde. C'est ce que Winnicott qualifie d' « espace transitionnel » (Winnicott D.,1971). Cet espace intermédiaire permis par les contes tisserait un lien entre l'espace intérieur, le fantasme de l'élève et la réalité extérieure.

Les contes permettent l'**accès à la symbolisation et la mise en mots** d'émotions, ce qui évite le passage à l'acte, car l'élève incapable d'exprimer son ressenti a tendance à laisser ressurgir sa frustration et sa colère sous forme de violence physique. Ils ont un pouvoir cathartique : l'enfant peut s'approprier de manière sécurisée les angoisses et aventures des personnages de conte par identification et, lorsque le héros parvient à la résolution de son problème, cela lui permet de **structurer ses propres conflits intérieurs**. Le conte « dit sans dire » (Winnicott D., 1971) et les peurs, la violence, les cauchemars... tout ce qu'ils évoquent aide l'enfant à mieux se comprendre et comprendre les autres, concourant au respect des règles de vie et à la création d'un climat de classe favorable. Le débat sur les contes permet de revenir sur ces préoccupations et de prendre de la distance vis-à-vis de celles-ci. Raguennet écrit en 1979 : « Le conte participe à cet abaissement du seuil défensif en abordant le symptôme par le détournement du récit » (cité par Picard C., 2002). Les élèves peuvent alors projeter leurs propres soucis sur des héros fictifs et, à travers leurs histoires, apprendre à résoudre les conflits qui les inquiètent et prendre de l'assurance : ils ne sont pas seuls et d'autres personnes partagent les mêmes peurs qu'eux. Déramatiser ainsi leurs angoisses est essentiel pour qu'ils les appréhendent sous un autre angle : elles ne sont pas insurmontables et peuvent être apprivoisées (Blouin, C., et Landel, C., 2015).

De même, la **structure des contes est rassurante**, différentes formules comme « il était une fois » revenant telles un **rituel** au début de chacun, et ils se terminent généralement bien. Le héros est au départ en situation d'infériorité, comme l'enfant face à ces peurs archaïques, mais réussit à surmonter ses problèmes et accéder au bonheur. C'est par la résolution de ces derniers que les personnages de contes et l'enfant pourront être heureux et cela incite l'enfant à être courageux, à vouloir résoudre les problèmes qu'il rencontre plutôt que de les contourner (Bettelheim B., 1976). Les stratégies d'évitement utilisées par les élèves face à une tâche qu'ils jugent trop difficile sont rendues inefficaces (Boimare S.,

2016). Ils apprennent à relativiser leurs erreurs et prennent conscience qu'il faut essayer et se tromper pour apprendre, que les erreurs font partie intégrante de tout processus d'apprentissage.

De plus, les contes sont **universels**. La temporalité et l'espace vagues des contes permet à tous de s'y retrouver, quelles que soient les époques et ils ne connaissent pas de frontières.

Souvent, les héros sont en fait des anti-héros. Ils ne se sentent pas capables de ce qui est attendu d'eux, ils mentent, ils sont désagréables... et pourtant, ils parviennent à une fin heureuse. Les enfants peuvent alors prendre conscience que rien n'est définitif, qu'ils peuvent eux aussi changer et apprendre (Girardin M. et Pellaud F.).

Utiliser les contes n'est donc pas anodin et a de nombreux bénéfices qui contribuent à amener l'enfant vers une posture d'élève : expression des émotions et internalisation des règles de vie, relativisation du statut de l'erreur, structuration de la pensée par nourrissage culturel, motivation à apprendre, imagination... Pour Serge Boimare, il s'agit « d'apprendre aux élèves à penser grâce aux récits qui ont fondé notre culture » (Boimare S., 2016).

II. ... au projet d'écriture

Décider de l'emploi des contes comme promoteur de l'écriture et avoir recours aux conseils de Serge Boimare ne fait pas tout. Je me suis interrogée sur la pédagogie à adopter pour favoriser au maximum les apprentissages. Le numérique et les contes utilisés dans ce projet ont également un intérêt didactique propre. C'est l'articulation de ces éléments entre eux qui constitue la charpente du projet et la base de mes fiches de préparation de séance.

II.1. Quel type de pédagogie adopter ?

II.1.1. La pédagogie par projet

La pédagogie par projet apparaît clairement dans les programmes scolaires actuels comme outil d'apprentissage de l'écriture : « Le projet d'écriture, conduit sur le long terme, fédère les élèves autour d'un produit final dont le destinataire ne sera plus le professeur mais un public lié au projet lui-même ». Dans le cadre du projet sur les contes, les élèves devront présenter leur travail à leurs parents lors d'un café-exposition et joueront les contes créés devant les CP.

L'approche par projet, en plus de motiver les élèves dans leurs apprentissages, permet de développer la coopération. Les élèves apprennent à travailler ensemble, à respecter les tours de paroles, écouter les

autres, respecter leurs avis... cela contribue grandement à améliorer l'ambiance de classe agitée de début d'année. Ils s'organisent eux-même spontanément autour du projet et prennent des décisions : répartition des tâches, attribution des rôles, puis roulement. Ils montrent qu'ils sont capables d'être autonomes et cela me motive également en tant qu'enseignante. Le niveau sonore lors des travaux de groupe est assez élevé, mais je pense qu'il est préférable de les laisser s'exprimer et de choisir de lâcher-prise à ce sujet. Il y a de l'agitation, mais elle est positive et créatrice ! S'ils sont capables d'être en autonomie et travailler ensemble, qui plus est sur des temps relativement longs, cela rend possible de nombreuses autres activités : escape game, stop motion... testées et approuvées par la suite !

Chacun joue un rôle dans la création du recueil de contes et se sent valorisé, y compris les élèves qui sont arrivés en cours d'année et les élèves allophones. Ils prennent confiance en eux, s'affirment au sein du groupe classe. Ainsi, pour Philippe Perrenoud (2002)¹, cela contribue à la constitution d'une identité personnelle et collective. Ils apprennent à être autonomes et à faire des choix tout en construisant de nouvelles compétences. Tous participent selon leurs capacités et construisent ensemble une production réelle avec une finalité concrète. Cela rejoint les principes de la pédagogie active : les élèves apprennent ensemble, en faisant.

II.1.2. Pédagogie active ou explicite ?

La littérature a tendance à dissocier pédagogies active et explicite. Avec la première, l'élève est acteur de ses apprentissages, il apprend grâce à l'expérience pratique, l'expérimentation. Il s'engage par exemple dans la résolution d'une situation-problème. Cette approche privilégie le travail de groupe, rejoignant les principes socio-constructivistes chers à Lev Vygotsky² selon lesquels apprendre, c'est échanger du sens à travers des interactions sociales. Il existerait d'après lui une « zone proximale de développement » qui représenterait ce qu'un apprenant n'est capable de faire qu'en interaction avec une personne plus compétente, à mi-chemin entre ce qu'il sait réaliser seul et ce dont il n'est pas capable, même avec de l'aide. Cette personne facilitatrice peut être un élève tuteur ou l'enseignant, qui sert alors de guide à celui qui apprend. L'environnement social et culturel a un impact sur la construction des connaissances. C'est de l'interaction entre l'élève, son environnement et la confrontation de son point de vue avec celui des autres qu'émerge le savoir. Les élèves investiguent, découvrent, comprennent, puis maîtrisent.

La pédagogie explicite a quant à elle pour principe la prise de conscience de ce qui a été appris, est appris et à apprendre. L'enseignant joue alors un rôle plus important que dans l'approche précédente. Il crée du lien entre les apprentissages. La notion d'enseignement « explicite » est repris dans les programmes de l'Éducation Nationale et ce, quel que soit le cycle. Avant chaque séance, les élèves sont

¹ https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html, consulté le 21/03/2020.

² https://www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky_1-428.pdf, consulté le 22/03/2020.

informés des pré-requis à ce qui leur sera demandé et de l'objectif d'apprentissage : la clarté cognitive est de mise. L'enseignant verbalise ensuite la démarche à adopter avant d'en montrer un exemple, puis les élèves s'exécutent à leur tour. Enfin, une phase institutionnelle permet de revenir sur ce qui a été appris, le mettre en mots et en garder une trace écrite. La séance se termine par un tissage avec celle qui va suivre : une mémoire didactique se met en place.

Lorsqu'un élève fait une erreur, celle-ci est relativisée, son origine est explicitée et comparée au raisonnement qui était le plus approprié. Les élèves sont amenés à comprendre les causes de leurs erreurs et à y remédier plutôt qu'à se focaliser sur leurs effets. L'entraînement joue une place importante dans les apprentissages et permet la stabilisation des connaissances.

Ils sont également sensibilisés à l'impact des conditions environnementales sur les fonctions cognitives indispensables à tout processus d'apprentissage. Ainsi, la mémoire, l'attention et la compréhension peuvent être influencées par un travail réalisé dans de mauvaises conditions : manque d'espace, de motivation, de calme... Les élèves prennent conscience de leurs capacités cognitives et sont sensibilisés à l'importance d'un cadre de travail serein, ce qui vaut bien sûr pour l'ambiance de classe.

Dans le cadre de ce projet, j'ai privilégié une pédagogie explicite. En ce sens, les séances débutent toujours par un rappel de ce qui a été vu précédemment et se terminent par une synthèse de ce qui a été appris et l'explicitation de ce qui sera vu la séance suivante. Dès que cela s'avère judicieux, j'essaie donc d'opérer un tissage entre les différentes séances, séquences, mais aussi entre disciplines. Pour autant, je n'ai pas exclu de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, essayant autant que possible de débuter par une situation-problème qui invite les élèves à se questionner et rechercher, manipuler pour comprendre. Dans une perspective socio-constructiviste, j'essaie de leur proposer des activités qui soient réalisables avec de l'aide afin qu'ils ne restent pas sur des acquis, mais apprennent toujours un peu plus que ce qu'ils savent déjà. Je les laisse donc réfléchir afin de voir si certains ont des hypothèses plausibles et interviens en faisant expliciter les stratégies de chacun, les bonnes comme les moins bonnes. Après une phase de recherche, nous procédon à une mise en commun collective et à l'institutionnalisation de ce qui a été appris. La trace écrite est de préférence construite par les élèves pour en favoriser la mémorisation et je privilégie une évaluation positive. Il ne s'agit surtout pas de gêner les élèves dans leur créativité ou de perdre leur intérêt pour le projet en les évaluant. Ils sont donc *a minima* prévenus de ce qui sera attendu d'eux et, lorsque cela s'avère possible, ils construisent eux-même les critères de leur future évaluation. Je reprends ce système dans d'autres matières, en laissant les élèves décider des questions qui leur seront posées. Cela fonctionne assez bien et permet de revenir sur tout ce qui a été vu lors d'une séance de « révisions ». Ceux qui n'ont pas la chance d'avoir de l'aide pour apprendre à la maison ont l'opportunité de réviser avec toute la classe. J'espère ainsi réduire les inégalités entre élèves.

II.2. Apports du numérique

II.2.1. Matériel disponible et outils numériques dans notre classe

Nous disposons d'un Écran Numérique Interactif (ENI) avec le logiciel Active Inspire. J'ai pris en main cet outil lors de formations Canopé. Cela me permet de l'utiliser quotidiennement et de créer mes propres exercices. J'utilise également edumoov pour préparer mes séances ainsi que Tactileo et Plickers. Ces sites me permettent de créer du contenu multimédia interactif. L'école dispose d'une mallette de tablettes, j'ai donc préparé des activités sur Active Inspire, Tactileo et Plickers. Malheureusement, celles-ci ne peuvent pas être utilisées dans le modulaire où nous avons été installés début Octobre. Je n'ai donc pas pu proposer aux élèves certains des exercices qui auraient dû faire partie du projet.

II.2.2. Place du numérique dans les programmes scolaires

La création d'un recueil de contes numérique est en accord avec les programmes de 2015 qui accordent une place importante à l'utilisation des outils numériques en classe. Pour le cycle 2, ils précisent notamment : « Les élèves apprennent à utiliser les fonctions simples d'un traitement de texte, ils manipulent le clavier. De façon manuscrite ou numérique, ils apprennent à copier ou transcrire sans erreur en veillant à la mise en page. ». De même, ceux du cycle 3 préconisent le « travail collaboratif à l'aide des outils numériques » ainsi que la mise en place de projets interdisciplinaires chaque année du cycle. Ils soulignent la nécessité pour les élèves d'apprendre à utiliser des « logiciels de traitement de données numériques (images, textes, sons, etc.). » et des « outils d'écriture (traitement de texte, correcteurs orthographiques, dictionnaires en ligne) » ainsi que des documents intégrant du son et de l'image. La création d'un recueil de contes numérique, à travers la typographie du récit, l'inclusion d'illustrations et l'ajout de documents audios satisfait tout à fait ces points des programmes de cycles deux et trois.

Dans la partie sur le langage oral, les programmes conseillent le « recours aux enregistrements numériques (audio ou vidéo) » pour permettre aux élèves un retour sur leurs productions orales. Dans le cadre de ce projet, les élèves sont amenés à s'enregistrer en train de conter. Conformément aux recommandations des programmes, ils préparent leur prise de parole à l'aide de leurs écrits (ils surlignent d'une couleur différente les prises de parole de chacun, mettent le ton...), s'entraînent à raconter des histoires par la lecture, puis par la présentation à la classe d'un conte de leur choix et enregistrent la mise en voix de leur conte à l'aide de l'application dictaphone d'un téléphone portable.

Pour le cycle 3, dans la partie *Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte*, l'activité suivante est proposée : « partage des écrits rédigés, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique ». La compétence « Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives » figure également dans les programmes scolaires.

J'ai pris appui sur ces écrits institutionnels afin de créer une séquence complète sur la création d'un recueil de contes numérique. Le numérique y est à la fois un objet et un support d'apprentissage. J'ai choisi de partager cette séquence à tous ceux que cela pourrait intéresser. Elle est désormais disponible pour tous sur le lien edumoov suivant : <https://www.edumoov.com/fiche-de-preparation-sequence/244763/langage-oral/ce2-cm1/les-contes>. Certaines ressources numériques intéressantes m'ont aidée à la construire. Elles sont toutes citées dans les fiches de préparation de séance. Lorsque aucune source n'est citée, il s'agit d'une création personnelle. C'est le cas de tous les documents Active Inspire, des fiches de préparation de séance et de certains pdf.

II.2.3. *Intérêts du numérique dans les apprentissages*

L'usage des TICE en classe a un impact positif sur la motivation des élèves (Collin S., Karsenti T. et Dumouchel G., 2012). Les mêmes auteurs rapportent également des productions qualitativement et quantitativement meilleures dans une situation d'écriture numérique que dans une situation d'écriture manuelle. En effet, l'utilisation de l'outil numérique dans l'écriture permet de lever les difficultés orthographiques grâce au correcteur intégré ce qui libère la créativité des élèves, les motivant à écrire davantage. Nous avions à notre disposition deux supports : un ordinateur portable et un ENI, les deux groupes les plus en difficulté ont donc pu bénéficier de cette aide numérique. L'objectif est de produire un conte et non de vérifier la capacité des élèves à tracer correctement des lettres. Pour certains d'entre eux, comme Habib, taper sur un clavier est un moyen de pallier une maîtrise partielle du geste graphique pour libérer l'écriture. Cela permet d'évaluer l'élève sur l'objectif visé en évitant les biais relatifs à d'autres capacités non évaluées. Les groupes étant homogènes, aucun élève ne s'est retrouvé en échec : ceux qui en avaient besoin ont bénéficié de l'aide des TICE et les autres ont réussi à réaliser leur production en écriture manuscrite. L'usage du numérique a donc plusieurs raisons d'être dans le cadre de ce projet : motiver les élèves, satisfaire aux préconisations des programmes scolaires, mais aussi permettre une différenciation pour les élèves en difficulté.

II.3. Apports didactiques des contes en lecture – écriture

Dans les programmes scolaires, les contes apparaissent comme objet d'apprentissage, mais moins comme outil, or la lecture et l'oralité de contes permettent le développement de l'imaginaire et favorisent l'écriture. En effet, les enfants se plongent facilement dans les contes pour leur aspect merveilleux et en oublient les difficultés syntaxiques et lexicales qu'ils peuvent y rencontrer. Il s'agit de textes riches, mais attirant pour les enfants. Ils contiennent des formulettes et un phrasé légèrement désuet qui est amusant et invite à l'oralisation. Le plaisir de lire et oraliser un conte permet de mieux mémoriser le lexique complexe qu'il contient et donne envie aux enfants de maîtriser la langue, à l'oral comme à l'écrit. J'organise donc tous les apprentissages en étude de la langue autour du projet sur les contes. Les élèves apprennent à réinvestir les compétences et connaissances ainsi apprises lors de la rédaction de leur conte : emploi de connecteurs logiques et temporels, respect des temps verbaux, de la syntaxe ou encore de l'orthographe lexicale. Je débute en effet par une séance d'étude de la langue avant de demander aux élèves de réinvestir tout de suite ce qu'ils ont appris pour améliorer leurs écrits.

Le travail de correction qui suit la création est également indispensable et permet d'aborder les compétences des programmes scolaires suivantes : « concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée, mettre à distance son texte pour l'évaluer, enrichir par la recherche des formulations plus adéquates. », à travers des situations variées : « enrichir sa première version par un retour réflexif guidé par l'enseignant, expérimentation de nouvelles consignes d'écriture, recherche collective des améliorations aux textes rédigés. »

L'auto-correction grâce au code champion les invite également à utiliser le dictionnaire, ce qui leur permet d'automatiser cette compétence vue en début d'année et lors de mini-tournois chronométrés entre élèves.

De plus, les contes font partie de notre patrimoine littéraire et il est essentiel de nourrir les enfants d'apports culturels suffisants pour qu'ils parviennent à réfléchir par eux-mêmes. Ils contribuent à nourrir l'imaginaire tout en répondant aux questions fondamentales de notre existence.

En plus de permettre l'automatisation du geste graphique et la maîtrise du clavier lors de la recopie de leur conte sur Bookcreator, ce projet permet d'aborder d'autres éléments présents dans les programmes. Un travail sur les contes concorde avec les programmes scolaires qui préconisent l'étude des principaux genres littéraires, dont les contes. Ils précisent que l'écriture doit être pratiquée en relation avec la lecture et qu'il est souhaitable de conduire un projet d'écriture en classe qui valoriseraient les compétences acquises par les élèves. À l'écrit, le but est qu'ils acquièrent une autonomie suffisante dans la rédaction, fassent le lien entre étude de la langue et écriture et deviennent conscients de leurs récits. C'est

précisément de cette manière que j'ai prévu les séances : étude de la langue, utilisation concrète pour améliorer son écrit, puis auto-correction et présentation à leurs pairs/café-exposition.

Bien sûr, ces apprentissages ne sont pas dissociés de la lecture : chaque semaine, après une lecture offerte d'un conte, nous débattons de ce qui a été compris. Les élèves sont alors libres de s'exprimer et je saisirais chaque occasion de faire le lien entre leurs histoires et le conte qui a été lu. Les élèves ont «également mis en voix des contes avant de mettre en voix le leur et nous avons abordé la tradition orale des contes. Les contes donnent du sens aux apprentissages, que ce soit en lecture, écriture ou étude de la langue. C'est un support d'apprentissage merveilleux !

II.4. L'approche de Serge Boimare

L'approche de Serge Boimare dans son livre *Ces enfants empêchés de penser* apporte plusieurs points intéressants que j'ai choisi de développer ici. Tout d'abord, il faut faire attention à ne pas valoriser voire encourager des élèves qui se soumettent aux règles aux dépens de leur créativité et expression personnelle. Il faut pour cela les amener à accepter que tout n'est pas vrai ou faux, que souvent il y a plusieurs représentations, interprétations variables lorsqu'on lit ou imagine un récit. Travailler sur leur rapport à l'erreur en les rendant actifs de leur apprentissage est indispensable. Pour cela, je valorise les activités d'auto-correction et pratique l'évaluation positive.

De plus, ces enfants ont besoin d'apprendre à sublimer, refouler et rêver pour faire face au doute lié à la réflexion. En effet, cette dernière les renvoie à une insuffisance douloureuse, perçue comme sans issue, qui ne fait qu'entraîner davantage d'instabilité motrice pour y échapper. Pour eux, ne pas savoir est inacceptable. Il faut restaurer la capacité à penser de ces enfants face à l'abandon, l'évitement de penser dont ils font preuve.

Ils doivent se dégager du par cœur, des évidences et de l'immédiateté pour apprendre à réfléchir par eux-mêmes. Ils érigent autour d'eux un bouclier anti-pensée résistant aux marques d'encouragement et au soutien scolaire. L'entraînement et la répétition ne font en effet que cristalliser le comportement de ces enfants. Ils les figent et les renforcent même. Serge Boimare propose un enrichissement du monde interne par la culture. Les contes leur permettent de s'identifier au héros et d'apaiser certaines de leurs inquiétudes. Ils apprennent à mettre des mots sur leurs angoisses. Ainsi, pour des enfants en échec scolaire, mais également pour tous les autres, la médiation culturelle est le meilleur moyen d'adhérer aux apprentissages.

Il y a donc une peur d'apprendre mais il existerait aussi une peur de savoir et du pouvoir, des responsabilités que le connaissance implique. Cette inhibition intellectuelle résulterait selon Serge

Boimare de différents facteurs : les non-dits familiaux, la peur de dépasser le niveau culturel de ses parents, la rigidité de certaines pratiques éducatives notamment l'intégrisme religieux ou encore le besoin de rester enfant face à la peur des responsabilités liées à la croissance, la maturité.

Il propose trois étapes pour y remédier :

- La culture à travers la lecture des textes dits fondamentaux, ici les contes. Cet enrichissement culturel sert d'appui à l'argumentation.
- Des temps d'échanges, de débat sur le texte lu qui permettent la confrontation de leurs points de vue et l'expression de leurs interrogations et émotions. Il s'agit ici de structurer la pensée par la parole.
- La rédaction individuelle de quelques lignes sur une question posée lors du débat. Cette étape les invite à être seuls face à l'activité réflexive.

Le but de ces différentes étapes est d'aider les enfants à accéder à une internalisation et des représentations mentales efficaces, qui alimenteront la réflexion ainsi que d'amener ces enfants à une capacité psychique suffisante permettant d'aborder le doute inhérent à la réflexion, avec sérénité.

Serge Boimare souhaite donner du sens aux apprentissages par le tissage et la parole tout comme Freinet. Il souligne quatre principes fondamentaux : 1) intéresser, 2) nourrir, 3) faire parler et 4) relier les savoirs aux questions humaines fondamentales.

Le premier consiste à détourner l'attention des élèves des préoccupations liées au personnel qui parasitent leur pensée. Le but est d'arriver à la décentration nécessaire à la réflexion. Le rôle de la culture et des textes fondamentaux est alors de faire le lien, créer des ponts entre des préoccupations primaires et infantiles et les apprentissages.

Le second a pour objectif l'apport par les contes de la culture qui servira de support à la réflexion tout en constituant un bagage littéraire commun à la classe. Pour l'auteur, il est inutile de choisir des contes en fonction des difficultés psychologiques des élèves (p.75) et il ne faut pas dénaturer le texte (p.88). Il faut préserver sa profondeur pour qu'il soit vecteur d'émotions et interpelle.

Le troisième principe consiste à faire débattre les élèves entre eux, les inciter à s'exprimer sur ce qu'ils ont entendu. L'enseignant doit alors rebondir sur les questions importantes qui surgissent afin de recentrer la réflexion sur les apprentissages. Le rôle de l'enseignant est de créer des ponts entre culture et savoirs, ce qui nécessite que les élèves aient bénéficié d'un certain nourrissage culturel. (p.86) Afin de favoriser ces échanges, il est nécessaire d'organiser la classe en U pour que tout le monde puisse se voir et se parler. (p.85) J'ai donc disposé les tables et les chaises de manières à faciliter au maximum la communication entre élèves.

Enfin, le dernier principe consiste à relier les savoirs aux préoccupations fondamentales. Pour cela, l'auteur se dit favorable à la mise en place d'ateliers philosophiques si un apport culturel suffisant a été apporté en amont. Les élèves prendront part dans ce cadre à plusieurs ateliers philosophiques encadrés par une collègue.

J'ai pris en compte les recommandations de Serge Boimare lors de la conception du projet de la classe et tâche d'adapter ma posture d'enseignante à la lumière de ces précieux conseils.

C'est riche de cette réflexion que j'ai mis en œuvre le projet sur les contes dans ma classe.

III. Mise en œuvre du projet en classe

J'ai soigneusement préparé le projet sur le site Edumoov³ et, afin que d'autres puissent en profiter, j'ai choisi de le publier en ligne. Il est disponible à cette adresse : <https://www.edumoov.com/fiche-de-preparation-sequence/244763/langage-oral/ce2-cm1/les-contes>. Le projet comprend 19 modules dont le cheminement est le suivant :

- Découverte des contes et du schéma narratif des contes : création d'un jeu « Il était une fois » avec des cartes lieux, temps et objets réalisées par les élèves, travail de groupe afin de retrouver le schéma narratif d'un conte, création d'un leporello, puzzle de conte et oralisation. Cf. Annexes 1 et 2 (Jeu de cartes et enregistrement audio de la première séance de création du conte)
- Création du « conte de la classe » : utilisation des cartes créées précédemment pour écrire un conte en classe entière, conjugaison à l'imparfait avec réécriture des phrases du conte qui ont été proposées au présent, illustration du conte, création de dialogues à partir de ces illustrations sous forme de bulles, transcription écrite des dialogues avec un travail sur les incises et la ponctuation. Cf. Annexe 3 (illustrations avec bulles)
- Écriture des contes : création des portraits de leur personnage, écriture de la situation initiale, code champion et auto-correction, écriture de la suite du conte, les contes sont tapés au clavier par les élèves et illustrés. Une fois les illustrations scannées, les élèves les placent dans le conte et lui donne un titre. Création des bruitages et mise en voix des contes. Cf. Annexe 5 (recueil de contes sur bookcreator)

³ <https://www.edumoov.com/>

Je fais des clins d'œil au projet dans toutes les disciplines, dès que j'en ai l'occasion : énigmes mathématiques portant sur des potions et personnages de conte, étude de phénomènes scientifiques à partir d'un récit...

Certaines étapes, que j'avais préparées, n'ont pas pu être réalisées par manque de temps. Je les ai néanmoins laissées dans la fiche projet car elles sont intéressantes et j'aimerais essayer de les mettre en place à l'avenir.

III.1. La structure des contes

Comme décrit précédemment, les contes sont un support d'apprentissages privilégié. L'écriture d'un conte suppose d'en connaître les principales caractéristiques. Dans ce projet, les élèves devront donc respecter la structure narrative suivante : une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties, un dénouement qui met fin aux péripéties en résolvant le problème et une situation finale.

Afin de familiariser les élèves avec le schéma narratif des contes et leur apporter le nourrissage culturel indispensable cher à Serge Boimare, je lis chaque jour un conte aux enfants. Je choisis pour cela des contes assez courts, de tous les horizons, qui respectent la structure classique du genre. Après cette lecture, un échange a lieu en classe entière pour mettre en mots les interrogations, ressentis et débattre quant à l'attitude des différents personnages ou à propos d'une éventuelle morale. Au début, les élèves ne donnaient pas beaucoup leur avis et n'osaient pas poser des questions, mais dès la deuxième lecture, ils ont commencé à s'exprimer plus librement. Célyo et Habib se sont montrés très investis lors de ces échanges. Leurs questions soulevaient de réelles interrogations, auxquelles s'identifiaient les autres élèves. Je regrette de ne pas avoir enregistré ces séances pour reporter fidèlement leurs propos. J'ai néanmoins noté quelques unes de leurs remarques à la lecture d' « Un lieu pour tous », issu du livre *15 contes universels* écrit par Virginie Desmoulins. C'est l'histoire d'un homme qui cherchait à construire à bâtiment où tout le monde se réunirait peu importe la religion, à la fin du conte, il construit une salle de sport. Voici un aperçu des questions soulevées par les élèves :

Aschley : « Mais le sport, tout le monde peut pas en faire ! »

Chetan : « Qui par exemple ? »

Aschley : « Les handicapés, y peuvent pas ! »

Célyo : « Ben si, ya des gens aux jeux olympiques ils n'ont pas de bras ! »

Bachir : « Il aurait dû construire un cinéma ! »

Nazim : « Non, un musée ! »

J'ai également acheté une vingtaine de petits contes issus des Minicontes classiques des éditions Lito, tous différents, et qui appartiennent au patrimoine littéraire parmi lesquels on retrouve Peau d'Âne, Le joueur de flûte de Hamelin ou encore Casse-Noisette. Ces livres sont disponibles en libre accès dans la bibliothèque de la classe et les élèves peuvent les emprunter à la maison s'ils le souhaitent. J'ai tenté d'instaurer un rallye lecture, mais cela n'a pas bien fonctionné. J'ai donc laissé à la disposition des élèves des feuilles sur lesquelles ils pouvaient donner leur avis sur un conte et en écrire un court résumé pour les autres élèves qui souhaiteraient le lire. La plupart se sont adonnés volontiers à l'exercice, certains présentant même le conte qu'ils avaient lu au reste de la classe. Les élèves ont été surpris de découvrir la véritable histoire de La Reine des Neiges et La Petite Sirène Ondine, de Hans Christian Andersen.

La morale souvent présente dans les contes n'a ici pas été imposée aux élèves. J'ai pensé à le faire, mais certains avaient une idée précise de ce qu'ils souhaitaient écrire dès l'annonce du projet. J'ai donc choisi de ne pas brimer leur créativité en leur proposant une contrainte supplémentaire. Les morales ne sont pas présentes dans tous les contes, aussi ai-je choisi de ne pas en faire un élément de la structure « obligatoire » à respecter. J'ai également envisagé un travail sur les formulettes, avec la création pour chaque conte d'une formulette répétitive qui ponctuerait le récit. Ce travail pourrait être intéressant, de même que la production d'un conte avec une morale tirée au sort... les idées ne manquent pas, contrairement au temps !

Après avoir lu quelques contes à la classe, nous avons étudié le schéma narratif du Petit chaperon rouge. En classe entière, les élèves ont dû retrouver les différentes étapes qui structurent le conte. Connu de tous, cela ne leur a pas posé de difficulté particulière. Je voulais les placer en situation de réussite pour garder leur motivation intacte et cela a bien fonctionné.

En groupe, ils ont également remis en ordre un conte mélangé pour reconstituer le puzzle. Ils ont pour cela dû faire attention aux connecteurs temporels et à la logique du conte. Cet exercice était plus difficile et tous n'y sont pas parvenus. À l'issue de la mise en commun, ils ont néanmoins compris leurs erreurs et ont pu les expliquer.

J'aurais aimé leur montrer les imageries de Warja Lavater et créer un leporello avec la classe. Il aurait été préférable de le faire en amont, mais pour pouvoir terminer à temps le recueil de contes, il m'a fallu alléger grandement ce qui était prévu. Je compte malgré tout leur présenter et réaliser un leporello sur bookcreator en dernière période. Cette période dure onze semaines et nous aurons le temps de réaliser ce nouveau projet. Cela me permettra d'y associer un travail sur la symbolisation, le codage et la programmation informatique. D'ici là, les élèves sauront tous tracer des figures géométriques, ce qui pourrait les aider à figurer le conte s'ils souhaitent utiliser des polygones réguliers ou des cercles.

J'envisage également de réaliser une vidéo d'animation en stop motion. Ils pourraient peut-être faire un leporello sous forme de petit dessin animé, affaire à suivre !

Suite à ces différentes séances, nous avons évoqué l'importance de la transmission orale des contes. Les élèves ont alors en trinôme, en autonomie, lu et mis en voix un conte de leur choix. Afin de vérifier leur compréhension, chaque groupe a dû retrouver le schéma narratif du conte. La mise en commun était satisfaisante, nous sommes donc passés à une activité de « mise en bouche » : la création d'un conte en classe entière !

III.2. L'écriture du conte

Une fois la structure narrative des conte comprise et intégrée, j'ai voulu lancer les élèves dans une activité de création. Je n'ai pas souhaité leur faire écrire tout de suite leur propre conte et ai décidé d'utiliser le jeu de cartes créé par les élèves pour écrire ensemble un conte. Nous avons tiré une première carte lieu qui représentait une ville et deux cartes personnages représentant un roi et un chat. Je n'ai pas pensé à enregistrer la deuxième séance réalisée en classe, mais ai enregistré la première séance de création du conte de la classe. Elle est disponible en Annexe 2. Le son n'est pas exceptionnel car j'avais placé le téléphone près de moi, certains élèves sont à peine audibles et je le regrette. C'est la première fois que j'utilisais l'enregistrement audio du téléphone, lors d'un prochain essai, j'essaierai de le placer au centre de la pièce, de manière à mieux entendre tout le monde. La séance s'est déroulée en décembre, les élèves étaient enthousiastes et un peu bruyants. Je pense que si je l'avais refaite quelques mois plus tard, cela aurait été un peu plus organisé et Célyo se serait un peu plus contenu. L'ambiance de classe était néanmoins agréable, tous ont participé et les élèves ont pris plaisir à créer le conte de la classe ensemble.

Une fois l'histoire écrite, tout était au présent. Je me suis aperçue qu'aucun d'eux ne savait conjuguer à l'imparfait et, bien que l'enseignement de la conjugaison ne m'ait pas été attribué, j'ai décidé de me lancer. Nous avons travaillé sur l'imparfait en partant de la base verbale et y ajoutant des terminaisons de temps et de personne. Ce temps est relativement simple à apprendre et ils ont très vite compris. En binôme, je leur ai donné une phrase du conte à réécrire à l'imparfait pour qu'ils corrigent eux-mêmes le conte. Lors de la mise en commun, nous avons repris phrase par phrase ce dernier, corrigéant en fonction de ce que chacun proposait.

Le conte terminé, les élèves l'ont illustré. Pour cela, nous avons décidé ensemble des différentes étapes qu'il faudrait représenter et attribué l'une de ces étapes à chacun. J'ai conscience que les illustrations présentes dans les contes ne les illustrent pas vraiment et constituent des œuvres à part entière, ne privant pas le conte d'une partie de la signification personnelle qu'il peut avoir. Dans les contes

traditionnels, les illustrations accompagnent le conte, l'auteur et l'illustrateur étant des artistes de même importance. Ici, les images ne sont pas des œuvres en elles-mêmes mais bien des illustrations. Le but est de pouvoir rebondir sur celles-ci pour la création de dialogues. De plus, les élèves ont spontanément envie d'illustrer leurs écrits. J'ai choisi de ne pas interférer dans leur motivation créatrice et les laisser illustrer le conte de la classe ainsi que les contes qu'ils ont faits ensuite. Un travail sur les illustrations des contes traditionnels permettrait une prise de conscience de la place des images dans ces œuvres et le recul nécessaire par rapport à leur propre productions. Il y avait plus d'illustrations que d'élèves, les plus rapides ont donc représenté plusieurs passages. Une fois terminées, j'ai plastifié les illustrations pour éviter qu'elles ne s'abîment.

En groupe, j'ai ensuite distribué une planche de bulles aux élèves qui avaient pour consigne de créer des dialogues. Nous avons visualiser les dialogues dans l'ordre du conte en les affichant au tableau. Les élèves ont beaucoup apprécié se mettre à la place des personnages pour les faire parler. Ils étaient curieux de voir ce que les autres avaient proposé. Les élèves allophones apprennent à parler en français et ne le comprennent pas très bien. Nous avons expliqué plusieurs fois l'histoire et elles l'ont malgré tout comprise et ont réussi à proposer quelque chose, que j'ai écrits pour elles dans les bulles (« Voilà la forêt ! » et « Regarde ça ! »). Tous étaient très fiers de voir l'histoire progresser et lorsque nous avons ajouté les dialogues et qu'ils ont constaté la longueur de leur écrit, ils n'en revenaient pas ! Les séances sur la structure du conte et l'écriture du conte de la classe ont pris du temps et ils avaient hâte d'écrire leur propre conte ! J'ai créé des groupes en prenant en compte leurs affinités et leur niveau. Les trois élèves qui d'après moi pourraient le plus avoir besoin d'étayage, principalement au niveau du comportement, ont été placés dans un même groupe. Cela peut sembler surprenant, mais cela m'a permis d'intervenir auprès d'eux trois en même temps lorsque c'était nécessaire. J'étais davantage disponible pour les autres puisque je n'avais pas à me partager en trois comme cela aurait été le cas s'ils étaient séparés. Ils s'entendent bien et, même s'ils avaient peur de ne pas réussir à écrire quelque chose, ils s'en sont très bien sorti. Ils ont avancé très vite, terminant même avant les autres ! Les autres groupes étaient eux aussi très appliqués. Trois élèves ont souhaité travailler seuls. Je ne les en ai pas empêchés car il s'agit d'élèves qui avaient déjà des idées et je voulais éviter qu'ils ne les imposent aux autres en les forçant à intégrer un groupe. Ils ont donc écrit leur conte seuls, comme ils le souhaitaient.

L'écriture d'un conte s'inscrit parfaitement dans les programmes scolaires de 2015. Ainsi, les élèves ont écrit leur conte dans la durée, l'enrichissant et le corrigent à partir des annotations de l'enseignante. Ils ont partagé leurs écrits à l'aide du numérique et utilisé les ressources fournies pour l'améliorer.

Une fois le conte de la classe créé, les élèves se sont répartis par groupes de deux ou trois élèves. Certains d'entre eux ont réfléchi à leur futur conte dès l'annonce du projet et avaient déjà des idées bien établies. Ils ont souhaité écrire leur propre conte, je les ai donc laissés le réaliser en autonomie pour

éviter qu'ils n'imposent leurs idées au groupe. Afin de faciliter les échanges, j'ai demandé à chaque groupe de se choisir un nom de groupe, je ne suis pas intervenue dans le choix de ces noms. Un élève de CE2, Nazim « L'extraordinaire, l'incroyable intello » et deux élèves de CM1 ; Chetan « Le dragon maléfique » et Lanzo « Mebaboy » ont ainsi préféré travailler seuls. Certains groupes se sont formés très vite, par affinités. Un premier groupe, entièrement féminin avec une CE2, Shérine, et deux CM1, Soriana et Aschley : « Les queens ». Un second avec une CE2, Mélodie et une CM1, Inés : « Pink and blue » et un troisième avec deux filles de CM1, Amélie et Lana : « SN ». Les autres élèves avaient du mal à se mettre d'accord, j'ai donc choisi de regrouper les élèves les plus agités ensemble, constituant deux groupes avec les élèves restants : un groupe avec une CE2, Emma, un CM1, Charles et une CM1, Natifa : « Les NHO » et un autre avec un CM1, Célyo et deux CE2, Bachir et Habib : « Le renard et le pain d'épice ». Cela peut sembler contre-productif, mais cela m'a permis d'intervenir auprès des ces élèves plus facilement que s'ils étaient répartis dans différents groupes. Ils étaient motivés à créer un conte comme les autres, mais avaient du mal à écrire. Les idées fusaiient sans qu'aucun d'eux ne les couche sur le papier. Après les avoir laissé réfléchir en autonomie, je me suis aperçue de leur difficulté en circulant dans les groupes. Ils avaient beaucoup d'idées, mais n'étaient pas pour autant d'accord les uns avec les autres et l'histoire était incohérente. Je leur ai donc proposé d'utiliser le site de la Bnf pour obtenir une trame, qu'ils pourraient modifier comme ils le souhaitent par la suite.

L'écriture s'est déroulée sur plusieurs séances, variables selon les groupes. Certains ont terminé plus vite que d'autres et ont ensuite aidé les moins avancés à mettre en son leur conte.

L'écriture des contes en groupe s'est plutôt bien déroulée, tous ont réussi à écrire leur conte et à y insérer des dialogues. Trois groupes sur huit ont eu recours au site de la Bnf⁴ pour trouver l'inspiration. Les documents produits sur le site qui ont guidés les élèves dans l'écriture sont disponibles en Annexe 4. Ils ont choisi de ne pas tout garder de la trame créée, s'en affranchissant très vite pour écrire leur propre histoire. Tout au long de l'écriture, je relis et annote leurs écrits avec le code Champion. Ils s'auto-correctent ensuite avant de continuer à écrire.

Lorsque leur conte est terminé, ils le tapent chacun à leur tour au clavier sur Bookcreator⁵. Aucun d'entre eux ne maîtrise la dactylographie. Je leur apprends donc à faire les majuscules, les accents, le « c » cédille, passer à la ligne, taper la ponctuation... Le premier membre du groupe à saisir le texte au clavier a pour mission d'expliquer à ses camarades comment faire lorsque c'est à leur tour de taper leur récit. Ils se répartissent les rôles et l'un tape tandis que les autres illustrent, puis inversement. Ils apprennent également à changer de page sur le site lorsqu'ils le souhaitent, soit parce qu'ils n'ont plus d'espace, soit parce qu'ils ont choisi de placer une illustration à cet endroit. Lorsque les illustrations sont

⁴ <http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/atelier/index.htm>, consulté le 30/01/2020.

⁵ <https://bookcreator.com/>, consulté le 14/02/2020.

terminées et qu'ils en sont fiers, ils me les remettent. Je les scanne ensuite et les introduis dans leur texte à l'endroit indiqué par les élèves.

Une fois leur conte tapé et illustré, les élèves le mettent en son. Ils en enregistrent la mise en voix ainsi que les bruitages. En fin de journée, juste avant de partir, je leur montre une vidéo du Labo du bruiteur⁶. Ils adorent ces vidéos ! J'invite ceux qui le veulent à fermer les yeux pour essayer de deviner le son qui sera bruité. C'est très amusant et cela les inspire pour leurs propres bruitages. Une fois les sons enregistrés, je les insère dans leur conte là où ils le souhaitent.

Enfin, ils choisissent un titre et une mise en page sur le site et leur conte est terminé !

Les élèves se sont montrés particulièrement motivés par ce projet. J'ai même eu quelques difficultés à tempérer leur enthousiasme : ils ne voulaient plus faire autre chose que travailler sur leur conte ! À chaque récréation, ils demandaient « Maîtresse, on peut rester dans la classe pour faire les contes ? » et il m'était difficile de le leur refuser. Ils étaient infatigables et j'ai pris conscience que lorsqu'ils ne travaillaient pas, ce n'était pas forcément par manque d'énergie mais plutôt par manque d'intérêt pour la tâche qui leur était confiée. Pourtant, le projet n'était pas simple et ils ont dû faire face à des situations difficiles. Conjuguer à l'imparfait, corriger leurs écrits, se mettre d'accord sur l'histoire en restant cohérents... mais ils ne sont pas démontés et ont su faire face à leurs difficultés. Les groupes qui ont terminé avant les autres ont aidé ces derniers à mettre en son leur conte en faisant la voix d'un personnage. Un point reste à améliorer : malgré quelques exercices d'échauffement du corps et de théâtralisation avant la mise en voix des contes, les élèves se sont raccrochés à leurs écrits lorsqu'ils se sont enregistrés. Ils se seraient sûrement détachés davantage du texte si je leur avais fait jouer le conte devant la classe avant de réaliser les enregistrements. La présentation de leurs contes aux CP est prévue courant Avril.

Les voir s'épanouir dans ce projet m'a donné envie d'en refaire un similaire l'année prochaine. Un travail sur les contes et l'écriture d'un conte me semble réalisable peu importe le niveau et je compte bien me relancer dans l'aventure ! Ce sera l'occasion pour moi de tester ce qui n'a pas pu l'être. J'avais, entre autres imaginé les activités suivantes : création d'un leporello à la Warja LAVATER, réalisation d'un herbier des sorcières, détournement de contes, création d'un magasin zinzin sur le modèle de CLÉMENT Frédéric, *Magasin zinzin* ou d'un livre-objet sur le modèle de *La Petite fille aux allumettes n'est pas morte*, de DAVID François et MARIE Elizabeth, ou encore écriture d'un livre qui résume un conte en moins de 2 minutes de lecture comme *La Barbe-bleue*, des éditions Collophon de Grignan, 2001 tel que le propose POCHARD Mireille dans son livre *Écrire des conte*.

⁶ <https://www.libertivi.com/lelabodubruiteur>, consulté le 14/02/2020.

III.3. Transversalité

Le travail sur les contes bénéficie aussi de ce qui est réalisé dans d'autres disciplines. La relaxation, par exemple, profite à tous les apprentissages. Lors de la dictée quotidienne, l'utilisation du code Champion⁷ et l'auto-correction permettent aux élèves d'apprendre de leurs erreurs. Celles-ci ne sont pas pénalisées, mais leur correction est valorisée. Pour ce faire, les élèves prennent plaisir à chercher dans le dictionnaire, regarder sur les affichages et s'entraider. Ces compétences sont réutilisées dans le cadre du projet Contes.

La création d'un recueil de contes numériques est un projet pluridisciplinaire qui met œuvre à la fois des compétences en français, en arts, en TIC, en musique et en EMC. Les élèves développent leurs capacités en expression écrite tout en étant formés à l'usage des TIC. Ils apprennent ainsi à taper au clavier, mais aussi à réaliser des bruitages et faire une représentation orale devant un public.

La transversalité de ce projet permet de créer du lien entre les différentes disciplines de l'école élémentaire. Ce tissage est essentiel dans le cadre d'une pédagogie explicite : les élèves savent ce qu'ils apprennent et dans quel but.

⁷ <http://dezecolle.eklablog.com/code-champions-a166385230>, consulté le 22/03/2020.

Conclusion

Ce projet a su susciter l'attention des élèves qui se sont montrés très motivés dans sa réalisation. Je regrette de ne pas avoir pu faire tout ce qui était prévu ou que j'avais imaginé. Il y a tant à faire sur les contes ! Faire des choix a été difficile, mais je pense qu'ils étaient nécessaires et je compte bien me lancer prochainement dans la réalisation de ce qui n'a pas pu être abordé. Loin de se lasser des contes, les élèves sont demandeurs. Ils sont fiers de leurs productions, mais s'attristent de voir la fin du projet arriver. Leur travail sera exposé aux parents lors d'un café-expo organisé à l'école. Ces derniers pourront alors découvrir le recueil de contes, le jeu de cartes, ainsi que des photos prises lors de la réalisation du projet.

J'aurais peut-être pu aborder les contes en randonnée car leur structure à la fois répétitive et énumérative incite permettent aux élèves d'anticiper la suite des actions et invitent à l'oralisation.

Bibliographie

BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, édition Pocket, 1976.

BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, édition Dunod, 2016.

Blouin, Corinne, et Christine Landel. « L'importance du conte dans une situation pédagogique », *Empan*, vol. 100, no. 4, 2015, pp. 183-188.

Girardin Maryvonne et Pellaud Francine, *Utiliser le conte en formation en éducation au développement durable*.

COLLIN Simon, KARSENTI Thierry et DUMOUCHEL Gabriel, *Apport des TIC pour la compétence et la motivation à écrire des élèves du primaire en contexte de classe-portable*, 2012.

Heidi A. Larson, Mera K. El Ramahi, Steven R. Conn, Lincoln A. Estes, and Amanda B. Ghibellini , *Reducing Test Anxiety Among Third Grade Students Through the Implementation of Relaxation Techniques*, 2010. <http://jsc.montana.edu/articles/v8n19.pdf> (consulté le 18 Mars 2020)

Johnson, C. M., Larson, H. A., Conn, S. R., Estes, L. A., & Ghibellini, A. B., *The impact of relaxation techniques on third grade students' self-perceived levels of test anxiety*, 2009. <https://www.counseling.org/resources/library/VISTAS/2009-V-Online/Johnson-Larson-et-al.pdf> (consulté le 18 Mars 2020)

[Lohaus, A. & Klein-Hessling, J. (2003). *Relaxation in children: Effects of extended and intensified training*. *Psychology & Health*, 18(2), 237-249.] et [Rasid, Z. M., & Parish, T. S. (1998). The effects of two types of relaxation training on students' levels of anxiety. *Adolescence*, 33(129), 99-102.] cités dans Johnson, C. M., Larson, H. A., Conn, S. R., Estes, L. A., & Ghibellini, A. B., *The impact of relaxation techniques on third grade students' self-perceived levels of test anxiety*, 2009.

PICARD Catherine, « Contes et thérapie », dans *Dialogue*, n°156, 2002/2, p. 15-22 : www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2-page-15.htm (consulté le 19 Mars 2020).

WINNICOTT Donald, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, coll. « Connaissance de l'inconscient », Paris, Gallimard, 1971, citée dans PICARD Catherine, 2002.

Zaichkowsky, L. B. & Zaichkowsky, L. D. (1984). The effects of a school-based relaxation training program on fourth grade children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13(1), 81-85.

Sources d'inspiration pour la création de la séquence :

LAFINESTRE Jean-Yvon et COUËDEL Yann, *Les contes pédagogiques : Quand le merveilleux devient éducatif*, Éditions Fabert, 2010.

PASA Laurence, RAGANO Serge et FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, esf éditeur, 2006.

POCHARD Mireille, *Écrire des contes*, Éditions Eyrolles, 2012.

POPET Anne et ROQUES Évelyne, *Le conte : au service de l'apprentissage de la langue*, Éditions Retz, 2007.

Sitographie

- Programmes scolaires :

Pour le cycle 2 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolidé_1038200.pdf

Pour le cycle 3 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolidé_1038202.pdf

- Site de la Bnf : <http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/atelier/index.htm>, consulté le 30/01/2020.

- Le labo du bruiteur : <https://www.libertivi.com/lelabodubruiteur>, consulté le 14/02/2020.

- Edumoov : <https://www.edumoov.com/>

Code champion de Fafa Dezecolle :

<http://dezecolle.eklablog.com/code-champions-a166385230>, consulté le 22/03/2020.

PERRENOUD Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?*, 2002 :

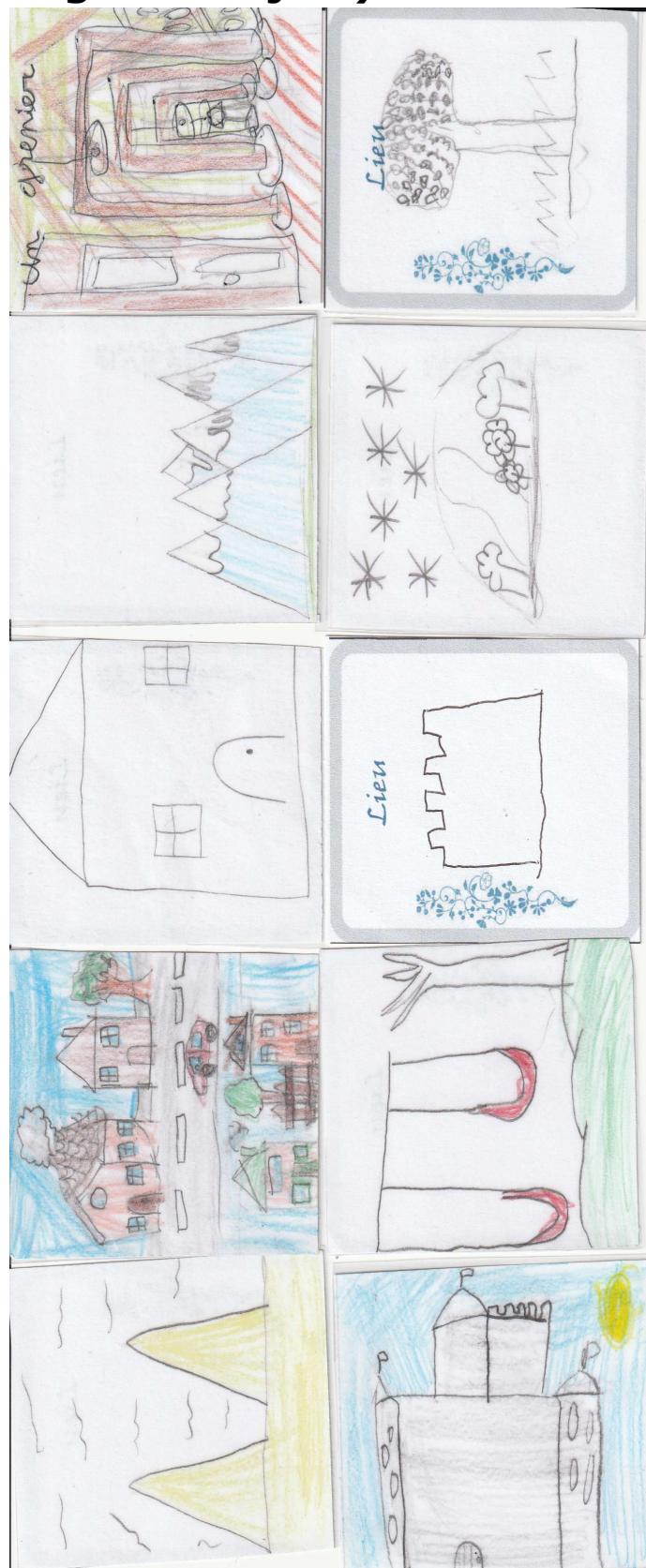
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html, consulté le 21/03/2020.

YVON Frédéric et ZINCHENKO Yuri, *Vygotsky, une théorie du développement et de l'Éducation, 2011* :
https://www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky_1-428.pdf, consulté le
22/03/2020.

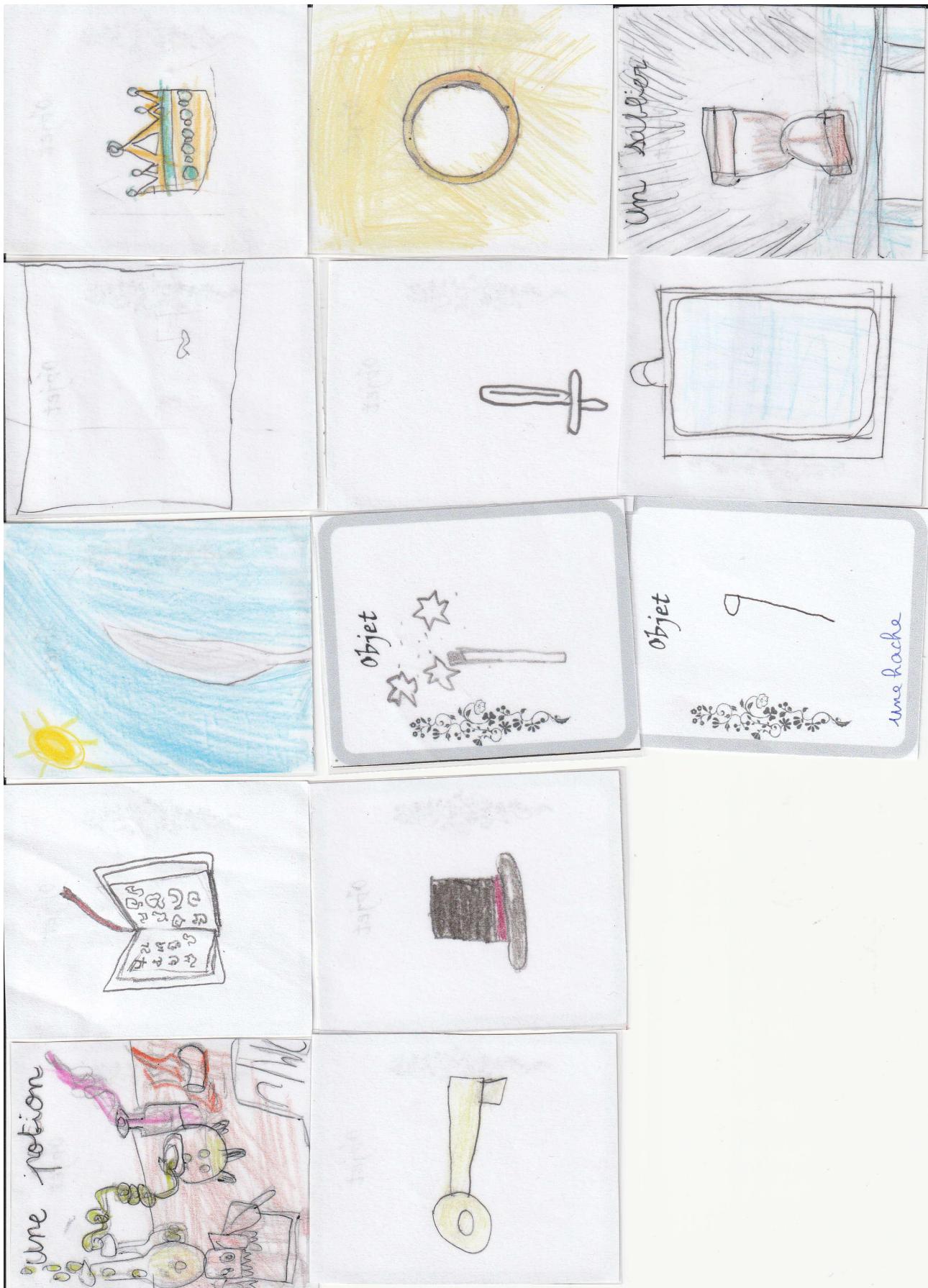
Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexes

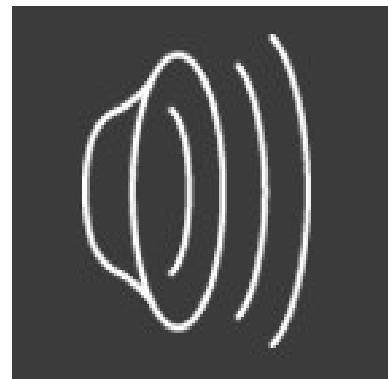
Annexe 1 : Jeu de cartes de la classe (lieux, personnages et objets)



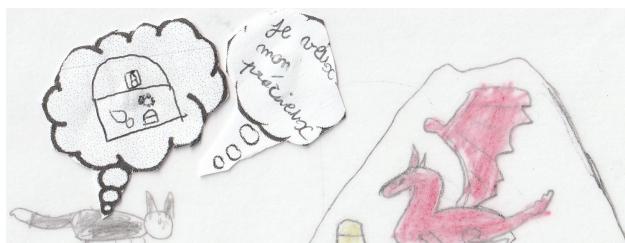




Annexe 2 : Enregistrement audio réalisé lors de la première séance d'écriture du conte de la classe



Annexe 3 : Illustrations mises en dialogue du conte de la classe





Annexe 4 : Trames d'inspiration produites grâce au site de la Bnf

Trame « NHO »



L'héroïne
Une fillette qui ne savait pas sourire

► Va quitter le lieu où elle vit habituellement

La raison :
La recherche d'une nouvelle vie.



► elle va traverser un pays inconnu

Traverser une série d'épreuves :
- Traverser la mer de sable.
- Passer trois nuits sans manger, ni dormir.



► Rencontrer un personnage bénéfique (à gauche)

► Rencontrer un personnage maléfique (à droite)

Recourir trois fois à un objet magique :
Un anneau d'or.



► Au terme de ces épreuves arriver enfin en ce lieu

Recevoir sa récompense :
Elle vécut heureuse et eut beaucoup d'enfants.

La morale de cette histoire :
Tout est bien qui finit bien.

Trame « Le renard et le pain d'épice »



Le héros
Un garçon aux deux visages

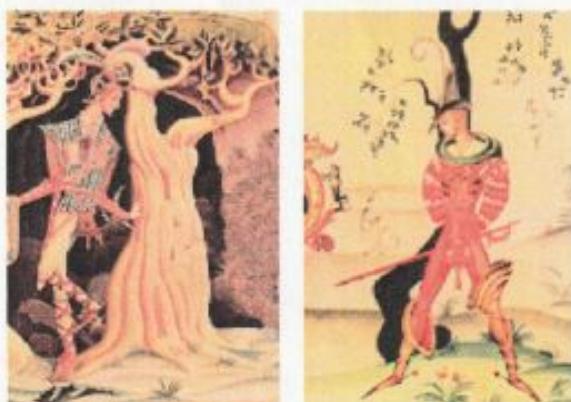
◀ **Va quitter le lieu où il vit habituellement**

La raison :
L'envie de devenir quelqu'un d'autre.



◀ **il va traverser un pays inconnu**

Traverser une série d'épreuves :
- Tuer un dragon de feu.
- Déchiffrer le message invisible.
- Voler l'épée plus lourde que mille tonnes.



◀ **Rencontrer un personnage bénéfique**
(à gauche)

◀ **Rencontrer un personnage maléfique**
(à droite)

Recourir trois fois à un objet magique :
Un tapis volant.



◀ **Au terme de ces épreuves arriver enfin**
en ce lieu

Recevoir sa récompense :
Il vécut heureux et eut beaucoup
d'enfants.

La morale de cette histoire :
L'avenir appartient à ceux qui le
construisent.

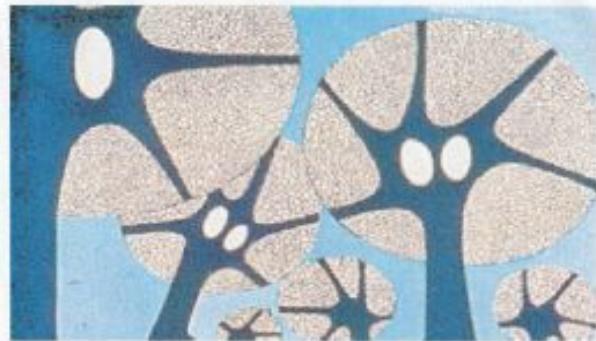
Trame « SN »



L'héroïne
Une fille de la nuit

► Va quitter le lieu où elle vit
habituellement

La raison :
La mort de sa mère.



► elle va traverser un pays inconnu

Traverser une série d'épreuves :
- Retrouver une clé.
- Retrouver un anneau d'or.
- Ne jamais prononcer le mot 'blanc'.



Enfant loup

► Rencontrer un personnage bénéfique
(à gauche)

► Rencontrer un personnage maléfique
(à droite)

Recourir trois fois à un objet magique :
Un tapis volant.



► Au terme de ces épreuves arriver enfin
en ce lieu

Recevoir sa récompense :
Elle sut enfin ce qu'elle avait à faire.

La morale de cette histoire :
Vilain visage n'est pas vilain cœur.

Annexe 5 : Le recueil de contes de la classe !



(image cliquable)

<https://read.bookcreator.com/uXHSFuIn2UgUBLilYwJDzfeMf343/bK6QfD8lQmOg4KSqIEI8NA>