

# I. MAURIN Magali

**IUFM  
Académie de Montpellier  
Site de Montpellier**

**« Les aventures dont je suis le héros » :  
Ecriture d'un roman interactif  
en CE1**

**Contexte du mémoire :**  
Maîtrise de la langue  
En CE1  
Ecole Jean Macé à SETE

**Tuteur du mémoire :** Mme Elisabeth Pillet

Année universitaire 2001-2002

## **Résumé du mémoire :**

Ce mémoire présente un projet effectué en CE1 autour de la production d'un roman interactif. En effet, les « aventures dont je suis le héros » présentent de nombreux avantages pédagogiques comme la motivation et la possibilité de mettre en place des apprentissages pluridisciplinaires. Les arts plastiques, l'informatique, mais aussi la maîtrise de la langue sont abordés grâce à ce genre.

## **Zusammenfassung des Gedächtnisses:**

Diese Zulassungsarbeit legt ein Projekt vor, das in CE1 um die Erstellung eines interaktiven Romans durchgeführt wurde. In der Tat stellen die "Abenteuer, von denen ich der Held bin", zahlreiche pädagogische Vorteile als die Motivierung dar und die Möglichkeit, interdisziplinäre Lehren zu schaffen. Die Künste aus Plastik, die Informatik, aber auch die Beherrschung der Sprache werden dank dieser Art zur Sprache gebracht.

## **Mots-clés :**

- Production d'écrit
- Roman
- Héros
- Interactif
- Projet

## Introduction

Lors de mes stages de pratique accompagnée en PE1, j'ai été étonnée que les enseignants consacrent tant de temps à la production d'écrit dès les petites classes. Je ne me souvenais pas en effet d'en avoir fait, élève, avant la sixième.

Mais je me suis vite aperçu que les enfants ne profitaient pas tous de cette chance d'écrire. Certains étaient peu motivés pour cet exercice et n'écrivaient pas avec plaisir, voire même n'écrivaient pas du tout.

J'ai donc essayé, durant ma formation professionnelle, de trouver des solutions pour ces élèves qui n'ont pas envie d'écrire. En PE1, j'ai étudié la production de bandes dessinées en classe. J'ai ainsi compris que le support utilisé pour travailler a une influence sur les enfants qui n'est pas négligeable. Cette année, convaincue de ce point, je me suis penchée sur un autre type d'écrit original : « les aventures dont je suis le héros » ou roman interactif. Ce genre m'a semblé suffisamment attrayant pour convaincre les récalcitrants. Mon problème a alors été :

### **Que peut-on apprendre, en CE1, en écrivant un « roman dont je suis le héros » ?**

Je présenterai donc plus en détail ce projet puis détaillerai les apprentissages que les élèves peuvent acquérir avec ce support et, enfin, je ferai un bilan de cette expérience.

## **II. Présentation**

### ***A. Pourquoi ce mémoire : un constat***

Lors de mes stages de pratique accompagnée en PE1, j'ai pu observer des enfants qui n'aimaient pas écrire. Manque d'inspiration, pages blanches, textes bâclés pour faire plaisir à la maîtresse, tous ces signes me prouvaient que de nombreux élèves n'étaient pas motivés pour cette tâche.

Il m'a semblé qu'un certain désintérêt touchait aussi certaines activités de maîtrise de la langue. L'orthographe, la grammaire et la conjugaison avaient un aspect rébarbatif pour les enfants et paraissaient même, à leurs yeux, inutiles. De plus, ces derniers étaient souvent dans l'incapacité de réinvestir les apprentissages des activités décrochées.

Je pense donc que la motivation est une des clés de voûte de l'enseignement de la production d'écrit. Le roman interactif, comme je l'expliquerai ensuite, paraît apporter cet élément essentiel aux élèves qui ont des difficultés en expression écrite.

### ***B. Définition et particularités de l'aventure dont je suis le héros***

#### **1. Définition**

Le roman « dont je suis le héros » est un type d'écrit un peu particulier : les pages de l'ouvrage ne sont pas dans le bon ordre et pour cause : chaque lecteur a le choix de lire les pages selon ses propres critères. En effet le roman est partagé en petits chapitres numérotés et dispersés dans l'œuvre. A la fin de chaque « morceau », le lecteur a le choix entre plusieurs suites (prendre un tunnel ou un pont, manger ou ne pas manger, accepter ou refuser l'offre d'un autre personnage, ...). Selon son goût, il pourra ainsi aller lire telle ou telle partie du livre. Les numéros étant attribués de manière aléatoire, le lecteur-héros se promène donc dans tout le livre avant d'arriver à l'échec ou à la victoire.

De plus, l'énonciation des romans « dont je suis le héros » est un peu particulière. Pour impliquer davantage le lecteur dans l'aventure proposée, le livre est écrit à la seconde personne du singulier ou du pluriel. Ceci procure l'étrange sensation que le livre nous parle directement et personnalise d'autant plus la relation au lecteur.

## 2. Historique

Le premier auteur à s'être lancé dans l'écriture interactive est Raymond Queneau dans le court récit : *un conte à votre façon*. Les premiers livres interactifs sont apparus en 1983. Dès leur publication, ils ont connu un franc succès auprès du jeune public. En effet, la plupart de ces romans ont comme héros un adolescent faible. Celui-ci, à la manière des contes, sortira grandi par ses aventures. Les lecteurs s'y reconnaissent et voient dans ces héros un modèle à suivre. De plus les structures sont simples : les oppositions sont nettes et les sentiments du héros sont ceux de la vie quotidienne, peur, douleur, faim. Ces livres ne posent donc pas de difficultés de compréhension, d'autant plus que les règles du jeu sont simples à comprendre, comme l'explique Pierre Bruno dans l'article « Le livre interactif : un phénomène de mode ?<sup>1</sup> »

Comme en témoigne l'éditeur Gallimard dans la revue *Argos*<sup>2</sup>, ces ouvrages plaisent énormément. Son premier livre « dont je suis le héros », *Le sorcier de la montagne de feu* de Steve Jackson et Ian Livingstone, a été vendu jusqu'à deux millions et demi d'exemplaires par an.

Des livres pour tous les âges ont ainsi été publiés :

- *Histoires comme tu voudras*, Helguerson MC, Père Castor (CP-CE1)
- *La jungle aux 100 périls*, Burston P, Graham A, Gründ (cycle2)
- *De deux choses l'une*, Seguin-fontes, Larousse (cycle 1)

*Le sorcier de la montagne de feu*, Steve Jackson et Ian Livingstone, Gallimard (collège)

Pourtant, passé l'enthousiasme de départ, les ventes ont diminué et les auteurs ont du renouveler leur style. C'est ainsi qu'est née la collection Vivez l'aventure de GRUND.

## 3. Particularités de la collection Vivez l'aventure de GRUND

La collection Vivez l'aventure de GRUND propose des livres-jeux plus particulièrement destinés aux élèves des écoles primaires. Ces ouvrages fonctionnent sur le même principe que les « aventures dont je suis le héros » mais ne sont pas des romans. Ce sont des albums aux belles illustrations en double page. De plus les détails foisonnants rendent l'image des plus réelles. Ces dessins permettent aux enfants de rentrer davantage dans l'imaginaire du livre.

---

<sup>1</sup> et

<sup>2</sup>Argos novembre 89 numéro 2 spécial livres - jeux

Les textes sont clairs et faciles à comprendre. Du CP au CM2, tous les élèves peuvent trouver un album dans cette collection adapté à leur niveau. En effet, la longueur et la difficulté du texte varient selon les titres. *La mer aux 100 défis*<sup>3</sup> que j'ai utilisé pendant mon stage me paraît plus particulièrement adapté aux élèves en fin de cycle des apprentissages fondamentaux. *La jungle aux 100 périls*<sup>4</sup>, au texte plus facile et plus court peut être proposé à des enfants de CP.

Mais la caractéristique principale de cette collection me semble être l'introduction du jeu et de l'aléatoire dans la lecture. Certaines pages, en effet, ne laissent pas le lecteur libre de ses choix pour continuer l'histoire : c'est le résultat d'un jeu qui va conduire le l'enfant vers telle ou telle aventure. Le hasard entre donc en jeu pour décider entre une ou l'autre des sorties d'un labyrinthe. Cette partie plus ludique permet d'égayer la lecture.

### **C. L'apport du support**

Le premier avantage important de ce support est l'engagement du lecteur dans sa lecture. En effet, celui-ci fait des choix et décide lui-même de la suite de l'histoire ce qui lui est impossible avec un roman traditionnel. Les enfants ont apprécié cette caractéristique qui leur donnait un pouvoir sur le livre. Ce n'est plus une lecture passive où le lecteur subit les décisions de l'auteur, mais une véritable découverte active de l'ouvrage.

En outre, les «aventures dont je suis le héros» ont un côté ludique indéniable. L'enfant prend plaisir à le lire, à choisir, à faire les jeux qui lui sont proposés. De ce fait, les lecteurs les moins habiles en oublient presque leurs difficultés. «Livres à lire et à jouer : lire en jouant, jouer en lisant, jouer à lire»<sup>5</sup>. L'implication du lecteur dans sa tâche est donc très importante.

De plus, le roman interactif a l'avantage de se prêter à l'écriture collective. Contrairement à la fabrication d'un ouvrage plus classique, il n'est pas nécessaire de mettre toute la classe d'accord sur toutes les péripéties du livre. En effet, chacun peut écrire une partie de l'histoire et ce sera au lecteur de choisir la piste qu'il préfère.

En outre, le roman permet en un temps court d'écrire un ouvrage assez épais. Dans le cas de mon stage, chaque élève du CE1 a produit deux passages relativement courts. Ces textes mis bout à bout ont permis de créer un livre d'une quarantaine de page. Les enfants,

---

<sup>3</sup> *La mer aux 100 défis* de Patrick Burston, Gründ

<sup>4</sup> *La jungle aux 100 périls* de Burston P., Graham A., Gründ

<sup>5</sup> Monique Legris, Dominique Beudez, revue Argos n°2

habitué à écrire de petits textes, ont été surpris en voyant le résultat. Cela a été, je pense, une motivation supplémentaire pour certains.

Enfin, ce projet a été l'occasion de montrer aux enfants la multiplicité des possibles narratifs. A partir d'un texte unique, plusieurs suites peuvent être écrites. Un simple schéma<sup>6</sup> présentant les histoires possibles permet de se représenter le nombre important d'aventures envisageables. Les enfants n'en ont pas toujours conscience. Pourtant, ceci peut les aider en production d'écrit : l'histoire qu'ils sont en train d'écrire n'est pas unique. Une série de péripéties diverses peuvent venir s'y greffer pour enrichir le texte de départ.

## **D. Les projets**

### **1. Description de projets**

Tous les projets que j'ai pu observer ou mener autour du thème de « l'aventure dont je suis le héros » sont basés sur le même modèle. Les enseignants créent d'abord une culture commune pour que tous les élèves partent avec les mêmes connaissances de base. Cela signifie qu'un travail de lecture de roman multichoix est d'abord nécessaire pour que tous en comprennent le fonctionnement. Puis, vient une phase d'écriture et de réécritures successives. Celles-ci sont améliorées par des activités de langue décrochées.

Pourtant, tout en ayant le même socle, les trois projets que j'ai pu suivre sont très différents, selon le temps que l'enseignant y accorde. En trois semaines de stage en responsabilité dans une classe de CE1 à Sète, je n'ai eu qu'une période relativement courte pour initier les enfants à ce genre de texte. J'ai donc mis en place un moment quotidien de lecture plaisir où je lisais aux élèves un passage de *La mer aux 100 défis*. Puis, je leur ai proposé, à leur tour, d'écrire une aventure multichoix. Je détaillerai les autres activités de langue menées dans le chapitre suivant ( II ).

Lors du stage en pratique accompagnée n°3, j'ai pu observer un projet similaire. En effet, l'enseignante qui m'accueillait dans sa classe de CE1, Madame Christine Bonnin, travaillait aussi sur les « aventures dont je suis le héros » mais sur une période beaucoup plus longue. Dès le mois de septembre, elle a initié ses élèves à ce genre en se servant, comme manuel de lecture, du roman écrit par ses précédents CE1. Celui-ci a l'avantage d'être rédigé avec des mots simples, adapté au niveau des lecteurs. Puis, mi-novembre, une fois les enfants habitués à ce style d'ouvrages, l'enseignante leur a proposé d'écrire un livre qui servirait, entre autres, de support de lecture pour l'année d'après. La création de *Alice et ses aventures* a

---

<sup>6</sup> Annexe page XII

permis d'aborder de nombreux points de production d'écrit mais aussi de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire. Lorsque je suis arrivée dans la classe quatre mois plus tard, le roman venait juste d'être terminé. La classe se lançait dans une phase informatique : la transposition du livre en CD-Rom... Cette partie a aussi été riche en apprentissages comme je l'expliquerai plus loin.

Enfin, lors d'une visite du module classe rurale, j'ai aperçu un projet à très long terme. L'enseignant, Monsieur Saldana, menait l'écriture d'une « aventure dont je suis le héros » sur une période de trois ans. En effet, il profitait de la sortie annuelle en classe de neige avec ses CE1 - CE2 - CM1 pour écrire une partie du roman qui se déroulait à la montagne, profitant de l'inspiration du lieu. Pourtant, il me semble que cette idée, bien qu'intéressante, a dû frustrer deux générations d'élèves laissant la classe sans avoir terminé leur œuvre.

## **2. Pourquoi un projet ?**

Tout d'abord, il faut dire que créer un roman représente pour des élèves de CE1 un énorme défi. Lorsque je leur ai proposé d'écrire un livre interactif, tous ont été étonnés : ils ne s'en sont pas cru capables. Certains m'ont même dit : « On n'y arrivera jamais, c'est trop dur ! » Après que je les ai rassurés sur leurs capacités, tous ont été d'accord pour se lancer dans l'aventure. Réaliser une histoire dont on est le héros en trois semaines a été, pour eux comme pour moi, un véritable challenge que nous avons relevé sans trop hésiter. Cela a apporté une motivation supplémentaire.

De plus, comme je le développerai dans la suite, la création du roman m'a permis de lier les activités de langue à la production d'écrit. Des apprentissages de vocabulaire, de conjugaison, de grammaire ont été mis en place en rapport avec le genre de texte produit par la classe. Ces séances ont semblé plus utiles aux élèves car le contexte de production les a rendus nécessaires.

Enfin, j'ai proposé de mettre un exemplaire du livre à la disposition de la classe mais aussi un à la BCD pour que tous les élèves de l'école puissent le consulter. Cet aspect de communication me paraît indispensable à tout projet d'écriture. En effet, un livre ou tout autre écrit n'a pas vocation de rester enfermer dans un cahier d'élève. Un roman doit être lu par de nombreuses personnes pour exister vraiment. Produire un écrit a alors un sens pour les enfants puisqu'il s'agit de fabriquer une trace qui sera consultable par d'autres, même en leur absence.

### 3. Chronologie

Le projet que j'ai mené avec ma classe de CE1 s'est déroulé de la manière suivante :

- **Première semaine :**
  - Découverte du genre : lecture d'un album interactif
  - Production du premier jet
- **Deuxième semaine :**
  - Activités décrochées de maîtrise de la langue
  - Illustration du premier jet
  - Second jet
  - Copie définitive du second jet
- **Troisième semaine :**
  - Création de la couverture
  - Production de la fin du texte
  - Illustration due la fin du texte

### III. Des apprentissages diversifiés

Comme j'ai commencé à l'expliquer dans le chapitre précédent, les apprentissages liés au projet d'écriture d'une « aventure dont je suis le héros » sont nombreux et diversifiés. En effet, ils touchent à de nombreux domaines : la maîtrise de la langue, les arts plastiques, l'informatique, l'éducation civique et les mathématiques.

En commençant ce projet, j'espérais mettre en place des apprentissages ayant pour objectif :

- Production d'écrit : écrire un dialogue en prenant en compte la morphologie de ce type d'écrit ;
- Lecture : connaître les caractéristiques de la couverture ;
- Calligraphie : écrire un texte proprement et lisiblement ;
- Education civique : prendre des décisions en commun, apprendre à voter
- Oral : savoir argumenter

Voici donc une description de ma pratique de classe. Les objectifs de mes séances seront écrits en gras.

## **A. Lecture et production d'écrit**

### **1. Lecture**

#### **a) Lecture plaisir**

Lors de mon deuxième stage en responsabilité, j'ai fait découvrir aux élèves les romans interactifs avec l'album *La mer aux 100 défis* de Patrick Burston. L'album et ses belles illustrations leur ont de suite plu. Ils pouvaient choisir la suite qu'ils voulaient donner à leur histoire et participer à des jeux qui influenceraient leurs aventures.

J'ai donc mis en place un temps bi-hebdomadaire où je me suis proposée de lire un passage du livre à la classe pour qu'ils **comprennent la structure du roman interactif**. Pendant ce moment, à tour de rôle, ils ont pu faire les jeux et par vote, ils ont choisi l'issue de chaque chapitre.

Ces moments ont eu un fort succès. J'ai donc proposé de mettre à la disposition des élèves ayant fini leurs exercices en avance d'autres ouvrages de la même collection pour que chacun ait l'occasion de vivre l'aventure dont il est le seul héros. Là encore, les enfants se bouscullaient pour lire. J'ai même eu la surprise de voir arriver des élèves avec leur propre livre, emprunté à la médiathèque municipale.

Tout cela m'a conforté dans mon opinion que ces livres-jeux pouvaient amener les enfants à **aimer lire**.

De plus, ce genre de livre force la compréhension des apprentis lecteurs. Celui qui ne comprend pas le texte ne peut pas connaître les possibilités qui s'offrent à lui ou pire ne sait pas comment jouer au jeu qui lui est proposé. Il est donc nécessaire de **comprendre sa lecture** pour pouvoir progresser dans le livre. Il m'a donc paru évident que les enfants qui sont parvenus à trouver la fin du livre, ce qui était le cas de presque tous après un temps plus ou moins long, ont compris ce qu'ils ont lu !

#### **b) Lecture oralisée**

Il est toujours difficile d'amener un enfant à «**mettre le ton**» dans sa lecture oralisée. Pourtant, j'ai pu observer, en PA 3, des élèves de CE1 qui mettaient tout leur cœur en lisant leurs textes : l'enseignante leur a proposé de les enregistrer. Cette bande sonore serait ensuite incluse dans le CD-Rom du livre. Les enfants ont alors regorgé d'imagination pour mettre de la vie dans leurs lectures. Les monstres étaient plus cruels les uns que les autres, les chenilles semblaient charmer tout le monde et le tonton était des plus antipathiques. La motivation était

là pour donner du sens au texte et même les plus timides et ceux dont la lecture n'était pas encore fluide ont participé activement à la tâche.

## 2. Connaissance du type d'écrit

### a) La couverture

La séquence sur la connaissance de la couverture s'est déroulée en trois séances ayant pour objectif la maîtrise **des composants caractéristiques** : une de découverte dont la fiche de préparation est donnée en annexe<sup>7</sup>, une séance de création de maquette où les enfants ont réfléchi aux textes qu'ils voulaient mettre sur la couverture et une séance d'arts plastiques – copie où ils ont réalisé leur couverture.

Lors de la première séance, j'ai essayé de savoir quelles étaient les connaissances des élèves sur la couverture d'un livre et ses caractéristiques. Je me suis aperçue que les enfants avaient des difficultés à différencier l'auteur, l'éditeur et l'illustrateur. Pour ce dernier, il m'a suffi d'expliquer le terme. Beaucoup ne connaissaient pas le mot ! Une fois, cet éclaircissement apporté, tous ont compris son rôle et sa place sur la couverture (après « histoire illustrée par »). Quant à distinguer l'auteur et l'éditeur, cela a été plus difficile. Les élèves de cycle des apprentissages fondamentaux n'ont pas une culture littéraire très grande. Je leur ai expliqué que l'auteur est une personne avec un nom et un prénom. L'éditeur est plus souvent un nom d'entreprise. Je me suis vite aperçu que ces explications, vraies de manière générale, se révélaient bancales dans certains cas. En effet, la bibliothèque de la classe regorgeait d'ouvrages de Pef : *La belle lisse poire du prince de Motordu*, *Rendez-moi mes poux*,.... Cet auteur serait alors, d'après mes explications, un éditeur ! Il me semble donc que seule la culture peut alors trancher.

Lors de la deuxième séance, j'ai demandé aux élèves d'imaginer la couverture de leur livre. Aidés de la trace écrite<sup>8</sup> du cours précédent, ils se sont vite aperçus qu'il manquait des données. En effet, nous n'avions pas encore donné de titre à notre livre. Les enfants en ont proposé plusieurs puis un vote a tranché en faveur de *L'orque aux 100 défis*, inspiré fortement par l'album lu ensemble. Plusieurs noms d'auteurs ont aussi été proposés : Classe du CE1 3, La classe de Mlle Maurin, Les CE1 3,... La désignation des auteurs et des éditeurs a donc été au libre choix des concepteurs de la couverture. Plusieurs résumés ont été produits collectivement par dictée à l'adulte :

---

<sup>7</sup> pages IV

<sup>8</sup> annexe V

- Aide une maman orque à retrouver son bébé !
- Un orque a perdu son bébé et essaie de le retrouver.
- Des requins ont enlevé un bébé orque. Tu dois aider sa maman à le retrouver.

Les enfants ont ensuite constitué un brouillon de couverture avec ces éléments. Beaucoup se sont aidés dans leur tâche des livres de la bibliothèque de la classe comme modèle.

La dernière séance a servi à mettre au propre la couverture. Les élèves ont ainsi pu réinvestir sans s'en apercevoir les notions que l'on avait abordées : présence du nom de l'auteur, de l'éditeur, d'un résumé, d'illustrations.

## **b) La morphologie des textes : le dialogue et le roman dont on est le héros**

Lors de mon arrivée en stage de responsabilité numéro 2, les élèves avaient entamé une période sur le dialogue. C'est pour cette raison que je leur ai demandé en production d'écrit de créer la rencontre de la maman orque et d'une autre créature vivant dans la mer. Pour cela, les élèves ont dû maîtriser les particularités propres du dialogue :

- Ponctuation : guillemets, tiret, deux points,
- Mise en page : aller à la ligne chaque fois que le locuteur change,
- Désigner clairement les personnages qui parlent,

Les enfants avaient particulièrement travaillé sur des extraits de pièces de théâtre, nous avons découvert ensemble la présence du dialogue dans le récit et dans certains poèmes (*Compère', qu'as-tu vu ?*). Nous avons donc travaillé sur des textes incluant des paroles pour en **extraire la forme usuelle et la ponctuation caractéristique du dialogue**<sup>9</sup>.

Nous avons aussi rapidement abordé la morphologie un peu particulière du roman interactif. En effet, celui-ci a la particularité de **finir par deux propositions** adressées au lecteur pour lui laisser le choix de la suite. Les enfants ont dû en tenir compte dans leur écrit.

### **3. Produire un écrit**

Lors de la création du roman interactif, j'ai essayé plusieurs modalités d'écriture : collectivement, individuellement ou par groupe de deux. Certaines de ces solutions me semblent a posteriori plus pertinentes que d'autres.

---

<sup>9</sup> Annexe page VII, IX, et X

### **a) Ecrire collectivement**

La première séance de production d'écrit que j'ai mise en place est une situation d'écriture en classe entière. Cela m'a semblé judicieux dans la mesure où il s'agissait d'écrire le début du livre. Je n'ai voulu léser personne en attribuant l'écriture du premier épisode du roman à un petit groupe. En effet, il faut dire que seul ce passage-là sera lu par tous ; la lecture des autres numéros est laissée au choix du lecteur.

Une petite séance a permis de déterminer le thème du roman<sup>10</sup> : une maman orque a perdu son bébé. J'ai alors proposé à la classe d'écrire le premier chapitre du roman. Que pourrait-il arriver à notre orque ? De nombreuses idées ont été alors formulées :

- Elle est poursuivie par un monstre des mers,
- Une bande de requins l'attaque,
- Elle est pêchée par un bateau,
- Elle est malade et veut se soigner,
- De méchants requins lui volent son bébé,
- Son aileron se tord et elle ne peut plus nager.

C'est l'avant dernière solution qui a été retenue par l'ensemble de la classe. L'avantage d'écrire à plusieurs est incontestablement le nombre d'idées. Personne n'est alors en manque d'imagination. Les enfants réagissent à chaque proposition, la complètent et l'améliorent. Le débat est alors riche en argumentation et il devient facile de mettre toute la classe d'accord.

Pourtant, une fois l'idée d'aventure formulée oralement, les enfants ont de grandes difficultés à produire une phrase à écrire : « On pourrait dire que, l'orque, elle a perdu son bébé et elle ira à sa recherche » a proposé Bryan. Cette proposition est intéressante du point de vue de la narration mais elle ne peut pas être retranscrite telle quelle dans le livre. En essayant de l'améliorer, d'autres idées viennent s'y greffer et on perd facilement le fil de ses pensées. Les paroles des élèves sont donc difficilement transposables en langage écrit. C'est là, me semble-t-il, la difficulté de l'écriture collective. Je n'ai pas bien su gérer ce problème, c'est pourquoi le texte de la première page est si court<sup>11</sup>.

### **b) Ecrire seul ou à deux**

La deuxième production d'écrit de mon stage en CE1 a consisté à écrire la rencontre de l'orque explorée et d'une créature marine. La consigne était d'imaginer, seul, ce que les

---

<sup>10</sup> Voir II. E. 2).

<sup>11</sup> Annexe I

deux animaux pouvaient se dire. En effet, l'enseignante titulaire avait entamé une séquence sur le dialogue et m'avait priée de la terminer. Il fallait donc lier cet apprentissage à mon projet.

L'écriture individuelle, contrairement à l'exercice précédemment décrit, a l'inconvénient de laisser quelques élèves en panne d'inspiration. Certains ne savent pas qui pourrait être l'interlocuteur de leur orque et d'autres ne savent pas quoi lui faire dire. J'ai résolu cette difficulté en interrompant les enfants et en leur demandant de mutualiser leurs idées : une petite majorité avait déjà trouvé son sujet de travail mais en avait d'autres, inexploitées à proposer.

J'ai d'ailleurs pu observer à cette occasion que les élèves réinvestissaient le travail fait en vocabulaire. En effet, ils ont utilisé la liste d'animaux marins faite antérieurement pour trouver des idées. Mais, beaucoup ont aussi été inspirés par la poésie qu'ils apprenaient *Compèr', qu'as-tu vu ?* et ont fait intervenir dans leur dialogue une anguille.

L'autre problème majeur est l'orthographe. En effet, beaucoup étaient bloqués par la hantise d'écrire en faisant des fautes. Chercher un mot dans le dictionnaire est encore trop long pour eux : le temps de trouver le bon mot, ils oublient ce qu'ils voulaient dire. De plus, la maîtresse titulaire n'avait pas mis en place des référents de vocabulaire courant. Ces enfants n'avaient donc pas de listes de mots pour s'aider. Cela m'a montré l'utilité de proposer des référents aux élèves et de leur apprendre à s'en servir : dictionnaires PEMF, Bescherelle, cahier de vocabulaire, ... Malheureusement, la durée mise à ma disposition pendant le stage a été trop courte pour que je puisse remédier à ce manque.

Pour écrire la fin, j'ai laissé les enfants plus libres : ils pouvaient écrire seuls ou à deux. Cela me semblait être un bon compromis entre l'écriture seul et celle en classe entière. A deux, les élèves m'ont semblé avoir beaucoup plus d'imagination. Une idée, proposée par l'un, est vite enrichie par l'autre. Pourtant, les élèves travaillant par binôme ont été en majorité moins productifs que les autres : ils ont d'abord dû se mettre d'accord avant d'écrire mais leurs conversations se sont vite écartées de leur sujet initial... Il est plus difficile de contrôler l'efficacité d'un groupe que celle d'un individu. Toutefois, cette forme de travail me semble enrichissante pour les élèves en difficultés. Ceux-ci ne sont plus seuls, sans idées devant leur feuille blanche. De plus, à deux, ils sont plus forts pour résoudre les difficultés orthographiques. Il me semble que je garderai cette idée d'écrire à plusieurs et que, avec l'habitude, les élèves devraient être plus productifs.

#### 4. La réécriture

Le moment de réécriture a été l'occasion pour les élèves de reprendre leur texte en se libérant du travail de création. Ils n'avaient plus à trouver des idées à écrire mais à arranger celles qu'ils avaient déjà produites. Le second jet a donc obligé les élèves à réinvestir leurs connaissances et les apprentissages qu'ils ont acquis au cours des activités décrochées : orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire...

De plus un travail sur la mise en page a été effectué. Les dialogues ont été mieux mis en forme avec des retours à la ligne, des tirets et surtout des incises permettant de connaître le locuteur.

Pour s'aider dans leur tâche, les enfants avaient à leur disposition, au tableau, les différents critères de l'évaluation. Ceux-ci ont été décidés collectivement. Ainsi, les enfants les ont mieux compris :

- J'ai écrit un dialogue.
- J'ai parlé de l'orque.
- J'ai fini mon texte par deux questions.
- J'ai mis des majuscules au début des phrases
- J'ai mis des points à la fin des phrases.
- J'ai mis des points d'interrogation à la fin des questions.
- J'ai mis un tiret ( \_\_ ) quand quelqu'un parle.
- Je suis allé à la ligne quand j'ai mis un tiret.
- J'ai écrit proprement et sans ratures.

Ces points ont servi aux enfants d'une part d'aide mémoire et d'autre part de connaître les critères sur lesquels ils seraient évalués.

#### 5. L'auto évaluation

L'évaluation de la production d'écrit que j'ai prévue portait principalement sur la forme du texte plus que sur son contenu. Je dois préciser que j'ai profité de cet exercice pour vérifier ce que les enfants ont retenu dans les activités de maîtrise de la langue. Pourtant, il m'a semblé injuste de faire entrer des critères d'orthographe dans l'évaluation de l'expression écrite. Il me semble que de pénaliser les enfants pour des erreurs orthographiques risque de les bloquer dans des activités d'écriture ultérieures. Dans *Evaluer les écrits à l'école primaire*, le groupe EVA conseille d'ailleurs de ne pas corriger l'orthographe trop tôt, voire même de ne pas le faire, si l'écrit ne sort pas de la classe. En effet, les écoliers ont encore peu d'automatisme et, en écrivant vite pour ne pas perdre le fil de leurs pensées, ils oublient bien

vite les règles qu'ils ont apprises. L'orthographe ne doit donc pas faire oublier l'axe essentiel qu'est la production.

La création collective de la grille d'évaluation m'a permis de m'apercevoir que les enfants en entendaient parler pour la première fois. J'ai donc pris la décision de la réduire au plus simple pour que cet outil puisse être utilisé efficacement par ces élèves débutants : la forme du texte a été le seul axe d'évaluation. Le groupe EVA, précédemment cité, conseille pourtant de vérifier que :

- La cohérence thématique est respectée (progression de l'information)
- La construction des phrases est variée
- Le vocabulaire et le registre de langue sont adaptés
- Les substituts nominaux sont respectés
- Le système des temps est pertinent
- La syntaxe de phrase est acceptable
- La typographie est adaptée
- Les majuscules et la ponctuation sont respectées

Malgré la précaution de simplifier au maximum la grille d'évaluation, les enfants ont eu du mal à s'en servir efficacement. Beaucoup n'y ont vu que la manière de s'attribuer une bonne note ! Certains ont répondu oui à tous les critères pour n'avoir rien à se reprocher et en espérant que je ne vérifierai pas leurs affirmations avant de mettre l'évaluation finale.

J'ai pensé parer à ce problème en proposant une évaluation par un pair. Un élève corrigeant une autre copie que la sienne se rendrait bien compte des erreurs de son camarade. Pourtant, là encore, la solidarité entre les membres de la classe a joué et ne voulant pas pénaliser un camarade, tous ont trouvé les copies parfaites !

Il me semble que cette technique d'évaluation est pourtant à conserver. Les enfants peuvent ainsi par eux-mêmes s'évaluer. Je pense que, pour éviter la dérive dont j'ai été victime, j'ajouterai à toutes mes grilles d'auto évaluation un critère séparé : « Je m'évalue correctement ». Deux évaluations seront donc faites sur un seul texte : d'une part la qualité de la production et d'autre part la capacité d'avoir un regard critique sur son travail, d'en apprécier les qualités et les défauts.

## ***B. En maîtrise de la langue : des activités décrochées***

### **1. Calligraphie**

L'écriture et la copie sont parmi les points qui m'ont posé le plus de problèmes pendant ce stage. Les enfants n'étaient pas motivés pour écrire des lignes de lettres et recopier un texte leur semblait être une punition. Le projet m'a alors apporté une solution : pourquoi ne pas demander aux élèves de copier leur propre texte pour le livre ? La copie est alors motivée : il faut **écrire le plus lisiblement possible** si l'on veut que le lecteur comprenne. D'ailleurs les instructions officielles 2002 favorisent cette pratique : « des projets d'édition manuscrite des textes rédigés permettent d'explorer les multiples visages de la calligraphie »

### **2. Grammaire**

Le projet a permis d'aborder **les phrases interrogatives**. En effet, de nombreux chapitres se terminent par une double question permettant au lecteur de choisir la suite qu'il désire. J'ai donc mis en place différentes activités autour du livre interactif pour reconnaître la morphologie de la phrase interrogative et pour prendre conscience de la manière de poser les questions. Les enfants en posent spontanément mais sont incapables d'en formuler une sur demande expresse... Le roman « dont je suis le héros » leur a permis de prendre conscience des différentes tournures possibles pour interroger quelqu'un.

### **3. Conjugaison**

L'étude des « romans dont je suis le héros » a été l'occasion de travailler **le présent de l'indicatif**. En effet, l'histoire se passant en temps réel, les textes sont écrits à ce temps pour impliquer davantage le lecteur-héros dans l'aventure. De plus, le pronom « tu » est fréquemment employé pour les mêmes raisons.

Les élèves avaient déjà abordé la conjugaison de « chanter » au présent. Ils ont donc utilement appris à **conjuguer « aller », « être » et « avoir »**.

Avec des élèves plus grands, il peut être aussi intéressant de voir l'impératif présent, même si, présent dans les instructions officielles 1995 pour le cycle des approfondissements, il ne semble plus être au programme 2002. Les aventures dont je suis le héros, à la fin de chaque chapitre, proposent souvent des suites aux lecteurs sous forme d'ordre : « Va voir les fleurs page 78 ou dirige-toi vers la cascade page 6. ». Celles-ci permettent d'appréhender le sens et la forme de ce mode. En effet, l'impératif n'est présent que de façon anecdotique dans les dialogues ; son usage dans le roman interactif est plus systématique.

#### 4. Vocabulaire

L'écriture des aventures de la maman orque a nécessité un vocabulaire particulier : celui de la mer. Les élèves y étaient déjà sensibilisés grâce à leur situation géographique. Ces Sétois avaient été initiés dès leur plus tendre enfance au vocabulaire marin ! Pourtant, une révision s'imposait.

La création d'une liste d'animaux marins a permis de revoir l'orthographe des mots les plus simples (un orque, un dauphin, une baleine, ...), mais d'aussi écarter le patois local. Un élève m'a d'ailleurs demandé comment on écrit le mot «un beou». Mes origines sétoises m'ont heureusement sauvée ! J'ai pu lui expliquer qu'on disait, en français, un escargot de mer. Les enfants, habitués à ces termes, n'ont pas su distinguer les termes qui relèvent de la langue française de ceux du patois local.

Lors du stage de pratique accompagnée, j'ai observé un système de cahier référent de vocabulaire que les élèves pouvaient utiliser pendant leur production d'écrit. Ils y trouvaient les mots d'usage courant : prépositions, adverbes, verbes conjugués à la troisième personne du singulier et du pluriel. Tout ce vocabulaire était régulièrement réemployé en expression écrite ce qui a l'avantage pour l'enseignante d'être libérée d'une partie des problèmes orthographiques des élèves et de pouvoir ainsi se consacrer à ceux qui ont des difficultés d'écriture.

#### 5. Orthographe

Au cycle des apprentissages fondamentaux, **l'orthographe lexicale**, pendant la production d'écrit, peut être assurée par un référent ou par la mémoire<sup>12</sup>. Ainsi, les élèves ont eu le choix d'utiliser la liste de vocabulaire d'animaux ou leurs tableaux de conjugaison, en écrivant.

L'utilisation du traitement de texte permet aussi de travailler l'orthographe. «Le clavier de l'ordinateur fait partie des instruments dont l'enfant se sert dès l'école maternelle »précisent les Instructions Officielles 2002. Cela permet à l'élève de se familiariser avec la structure alphabétique de notre orthographe. De plus, en mettant les enfants par deux sur un ordinateur, la saisie du texte se fait par dictée. Un élève lit un passage, l'autre le tape. Ainsi, les élèves sont souvent obligés d'épeler des mots ce qui les aide à les mémoriser. Si, une erreur leur échappe, le correcteur orthographique du traitement de texte est là pour les aider à se questionner sur leur écrit.

---

<sup>12</sup> instructions officielles 2002

## 6. Oral

### a) Argumentation

La création de ce roman dont on est le héros a provoqué de nombreuses occasions pour les élèves d'argumenter. En effet, de nombreuses situations de travail de groupe ou collectif ont été mises en place. Pour écrire à deux, il faut constamment persuader l'autre que son idée est intéressante ou justifier l'orthographe d'un mot.

C'est lors de la lecture plaisir que les argumentations ont été les plus importantes. En effet, à la fin de chaque paragraphe, les auditeurs ont le choix entre deux ou trois suites possibles. Au début, un vote suffisait pour trancher. Mais, par la suite, l'expérience a inspiré certains....

Une page revenait en effet souvent. Elle demandait aux lecteurs de choisir de suivre les poissons bleus, verts ou rouge. Certains enfants étant plus attentifs ou ayant une meilleure mémoire savaient quelle voie prendre et quelles nous avions déjà emprunté. Ils expliquaient donc aux autres pourquoi ils devaient choisir ces poissons et pas d'autres. Tous ont donc dû « **prendre part à un débat** sur la vie de classe »<sup>13</sup>.

### b) Des critiques constructives

Lors d'une visite de parcours personnalisé chez Madame Bonnin, chez qui j'ai effectué mon stage de pratique accompagnée, j'ai pu observer une séance d'oral permettant d'améliorer une production d'écrit.

Un groupe de six élèves venait d'écrire avec la maîtresse une partie de leur « roman dont je suis le héros », pendant que l'autre partie de la classe travaillait en autonomie par ateliers. Un rapporteur, choisi par l'équipe, a ensuite lu le texte à tous les enfants : un léopard, sorti d'un livre magique essaie de manger une petite fille, Alice. Heureusement, son tonton arrive à temps pour fermer le livre. La classe a alors proposé des arrangements pour une amélioration de l'écrit : des idées annexes pouvant enrichir le texte de base (« Le léopard pourrait aller chercher du sel et du poivre dans la cuisine pour manger Alice »), des apports lexicaux en particulier des expansions du nom (« le léopard qui a très faim »), et même des solutions pour la suite. Si tous les enfants sont d'accord pour une suite, le texte proposé sera continué par un autre groupe. Sinon, le chapitre s'arrêtera là et deux propositions seront faites au lecteur.

---

<sup>13</sup> Instructions officielles 2002

Les enfants peuvent donc s'approprier tout le livre grâce à ces critiques constructives. Chacun a eu la possibilité d'apporter sa touche à l'œuvre collective et fait donc sien ce texte pourtant écrit par d'autres..

## **C. Arts plastiques**

### **1. Du disciplinaire**

Les arts plastiques ont servi à créer des illustrations et la couverture du livre. Cela a permis de travailler une compétence mise en avant par les instructions officielles 2002 : **produire des images en visant la maîtrise des effets et du sens**.

Les enfants ont eu le choix de l'outil qu'ils allaient utiliser : pastel, feutres, crayon de couleur. Je n'ai pas remarqué de préférence notable au niveau de la classe : les outils ont été également répartis. Je dois féliciter les enfants pour la qualité de leurs oeuvres. Celles-ci étaient recherchées, avec de nombreux détails et de belles couleurs. Toutes ont été bien finies.

### **2. De l'interdisciplinaire**

La production des illustrations et de la couverture ne s'est pas limitée aux seuls apprentissages d'arts plastiques. En effet, comme le précise les instructions officielles 2002, « le dessin procure à l'élève le plaisir de **donner forme à une histoire** ». L'illustration permet de rendre plus réelle l'histoire que l'enfant a écrite, elle met a posteriori des images sur des mots. Mais dans le cadre de mon projet, le lien entre le dessin et le texte est beaucoup plus fort. L'illustration s'est fait après le premier jet. Elle a donc servi à inspirer le dessinateur dans son second jet et en particulier dans les formules finales. Les illustrations ont fourni des idées aux enfants en panne d'illustration. Le texte<sup>14</sup> accompagnant le dessin de l'annexe page en témoigne : l'élève termine la rencontre de l'orque et du dauphin par une allusion à des détails de son image : l'étoile de mer rose et les algues.

De plus, l'illustration n'est pas facile. Beaucoup d'enfants n'ont jamais vu d'orque ! Pour pouvoir dessiner un orque, un requin, une baleine, un dauphin, il faut savoir à quoi cela ressemble ! Les enfants ont donc dû faire des recherches en BCD. Une autre solution a été pour certains d'utiliser un dictionnaire et ses illustrations pour rechercher un modèle. Cette illustration a donc permis aux élèves les moins dégourdis avec un dictionnaire de prendre le temps de chercher les mots dont ils avaient besoin.

---

<sup>14</sup> Annexe page XI

Ainsi, l'illustration et la création d'une couverture ont permis de développer des capacités de dessin mais aussi de recherche documentaire.

## ***D. Informatique***

### **1. La création d'un CD-Rom**

Lors de mon stage de pratique accompagnée, la classe de CE1 était en train de créer le CD-Rom du livre qu'ils ont écrit. Les enfants assuraient les enregistrements audio et vidéo, la saisie du texte et les illustrations. La maîtresse s'est chargée de mettre tout cela en forme. Cette phase demande beaucoup de travail et de concentration quant à la gestion de l'intervention des différents objets. Par exemple, on peut décider que le texte apparaît avant l'image mais après le son. Pourtant, l'enseignante m'a assuré avoir déjà fait faire ce travail avec des CM1. Cela fait travailler leur logique et leur conception linéaire du temps.

De plus, la possibilité, offerte par le roman interactif, d'avoir plusieurs suites possibles met en œuvre des liens hypertextes. C'est l'occasion d'expliquer à la classe leur fonctionnement. Les enfants n'en seront que plus habiles sur Internet.

### **2. Utilisation du traitement de texte**

Il me faut d'abord dire que l'utilisation du traitement de texte fait partie des critères d'obtention du Brevet Informatique et Internet prévus par les instructions officielles 2002. L'élève doit être capable avant son entrée au collège de :

- Consulter en vue de son utilisation un document existant ;
- 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 ;
- Organiser dans un même document texte et images ;
- Utiliser de façon raisonnée le correcteur orthographique.

Tous ces apprentissages sont possibles lors de la saisie du texte du roman. Certes, il serait ambitieux de faire acquérir en fin du cycle des apprentissages fondamentaux tous ces items. Pourtant, certains sont tout à fait accessibles au CE1. Les élèves, lors de mon stage de pratique accompagnée, ont tapé et mis en forme le texte de leur livre eux-mêmes et sans aide.

De plus, les utilisations des différentes polices de caractères donnent une nouvelle dimension au texte. La variation du style d'écriture peut donner une certaine connotation au

texte. Lors de mon stage de pratique accompagnée, les élèves ont réfléchi à la police à utiliser pour écrire le nom du monstre de leur roman : la chose. Ce mot-là semble beaucoup plus effrayant écrit de cette façon : *la chose*. Les enfants peuvent ainsi façonner leur texte à la manière d'une bande dessinée : Ecrire plus **GROS** pour faire peur, cacher quelque chose en l'écrivant *petit* ou donner des sonorités étrangères à un mot .

## ***E. Education Civique***

La part d'éducation civique est très importante dans ce projet. Elle intervient de trois façons :

### **1. Respect**

Les instructions officielles 2002 affirment qu'un élève en fin de cycle des apprentissages fondamentaux doit être capable de « **commencer à se sentir responsable** ». Cela s'applique bien au projet d'œuvre collective : chacun y a sa part de responsabilité ! Par respect pour les co-auteurs et les futurs lecteurs, interdit d'écrire n'importe quoi ! En effet, j'ai remarqué que les élèves ont attaché une grande importance à la qualité de leurs travaux, autant de production que de copie. Les pages du livre sont d'ailleurs bien mieux présentées que la plupart des cahiers de classe... L'explication est simple : aucun n'a voulu faire honte aux autres.

### **2. Des décisions communes**

Que ce soit en lecture plaisir ou en production, les décisions à prendre sont nombreuses. Quel titre choisir ? Quelle est la meilleure couverture ? Doit-on aller à droite ou à gauche ? Si l'argumentation ne suffit pas pour amener la classe à l'unanimité, il faut voter.

Le thème de l'histoire a été une des premières occasions de vote. Plusieurs idées ont été proposées par les élèves :

- La mer
- L'océan atlantique
- La nature
- L'arc-en-ciel
- Les pirates
- Le sous-marin caché
- Le Capitaine Crochet

- Le désert
- L’Afrique
- L’or
- L’orque

Notons au passage que les élèves ont été largement inspirés par l’histoire de *la mer aux 100 défis* lue ensemble et ont proposé des thèmes majoritairement en rapport avec le milieu marin. Les élèves ont ensuite fait « campagne » pour leurs idées en argumentant et en donnant des idées d’aventures possibles. Mais aucune proposition ne remportait la majorité. Deux se détachaient pourtant du lot : l’orque et l’arc-en-ciel. Seul un vote a permis de les départager.

Pourtant, cette solution n’a pas semblé être évidente pour tous les enfants. Certains n’ont pas la maturité nécessaire pour accepter la décision collective. Cela m’a paru flagrant lors du vote pour la couverture. Ce scrutin ne s’est pas déroulé comme les autres. Chaque élève ou binôme ayant produit une œuvre, il m’a semblé trop difficile de faire voter la classe sur l’intégralité des possibilités. J’ai composé des groupes de cinq et un premier tour s’est mis en place au sein de chaque groupement. Puis les œuvres sélectionnées (quatre en théorie) ont été présentées à l’ensemble de la classe pour un deuxième tour. Un groupe a rencontré une difficulté : chaque enfant a voté pour sa propre couverture. Respectant leur vote égalitaire, les quatre dessins ont été proposés au second tour. Là encore, ces quatre élèves ont voté pour leur œuvre. Ils ont été fortement déçus par le résultat : c’est une autre couverture qui a été élue... Une de ces enfants est même venue me voir pendant la récréation pour me dire que ce n’était pas juste, qu’on devait prendre son dessin parce qu’il était plus beau que les autres... Ces quelques enfants ne sont donc pas encore assez matures pour comprendre que la décision d’un groupe a plus de poids que celle d’un individu.

## ***F. Mathématiques***

La création du diagramme des histoires possibles<sup>15</sup> permet de travailler sur une forme de graphique spécial : l’arbre. Les élèves de cycle des approfondissements peuvent s’y initier en cherchant par groupe toutes les histoires possibles et en mettant ces résultats sous forme d’arbre. Ils comprendront ainsi certainement facilement **le fonctionnement d’un arbre**. Ce système de présentation sera réutilisé lors d’exercices de dénombrement du type :

---

<sup>15</sup> Voir exemple annexe page XII

La carte d'un restaurant propose 3 entrées, 2 plats de résistance et 5 desserts. Combien de repas différents peut-on composer ?

Il est à parier que les enfants pourront réutiliser cette connaissance et ainsi mieux réaliser ce type d'exercice qui n'est pas évident au premier abord.

## **IV. Bilan**

### ***A. Les points négatifs***

Le principal point négatif que j'ai à soulever dans ce projet est la durée du stage. En effet, une période de trois semaines est vraiment courte pour s'habituer à la classe, se rendre compte de ses lacunes, apporter les connaissances nécessaires à la mise en place du projet et enfin écrire. De plus, produire un livre demande de la confiance en la personne qui supervise le travail. Ces trois semaines ne suffisent pas pour établir une relation solide.

En outre, il me semble important de prendre son temps pour écrire et peaufiner les textes sans ennuyer les élèves. En effet, la dernière semaine a été intensive. Les enfants presque en vacances se sont vu imposer un rythme élevé : deuxième jet, copie,... Un tel projet nécessiterait à mon avis une période beaucoup plus longue.

Enfin, je n'ai pas eu le temps de régler une difficulté pourtant importante : des problèmes de cohérence d'un passage à l'autre sont apparus à la lecture de l'ouvrage. Il était malheureusement trop tard pour les régler. J'aurais donc apprécié d'avoir une semaine supplémentaire pour pouvoir aborder le problème avec les enfants.

### ***B. Les points positifs***

Tout d'abord, je dois dire que c'est un projet que j'ai eu beaucoup de plaisir à mener. Cela est très important pour moi car il me semble que, si l'enseignant n'est pas motivé par les idées qu'il met en place, les élèves ne peuvent pas accrocher aux activités qu'il propose.

Mes élèves ont été très motivés pour construire ce livre. En effet, ils étaient habitués à produire des écrits assez courts et la perspective de créer leur roman, une fois la première angoisse passée, leur a semblé très attirante. Leur implication dans le projet a été importante. Les activités qui leur plaisaient le moins, comme la copie ou la production d'écrit, ont de suite eu plus d'attrait.

De plus, j'ai pu constater que les enfants ont vraiment réinvesti les apprentissages des séances décrochées de maîtrise de la langue. Les erreurs des premiers jets ont souvent été améliorées avec l'aide des traces écrites que nous avons élaborées ensemble. C'est surtout la conjugaison des verbes être, avoir et aller qui a été le mieux corrigée.

Enfin, j'ai pu, en pratiquant, voir de nouveaux apprentissages possibles à partir de ce projet, comme de savoir conjuguer au présent de l'indicatif. Je n'avais pas, en particulier, pensé à des apprentissages dans d'autres disciplines que la maîtrise de la langue. Mais, ceux-ci se sont imposés à moi et j'estime donc en ce sens avoir dépassé mes objectifs de départ.

### **C. Perspectives**

Je pense que ce projet me sera réutilisable dans les années à venir. Certes, il faudra y apporter des modifications, mais le thème restera le même : écrire les «aventures dont je suis le héros». A mon avis, pour que ce travail soit plus efficace et surtout moins stressant pour la maîtresse et les élèves, il vaudra mieux l'allonger dans le temps. *Objectif écrire 2000* propose un projet similaire avec des CP sur une durée d'un mois. Compte tenu du niveau de ces élèves, il me semble plus réaliste d'étaler l'écriture de ce roman interactif sur toute une période entre deux vacances soit 6 semaines. Ce ne sera que dans ces conditions que le produit fini sera entièrement satisfaisant.

De plus, je pense garder l'idée d'écrire à deux ou trois. Cette écriture en groupe me semble être possible en donnant l'habitude aux élèves dès les premières semaines de classe de travailler en équipe. Cet exercice est enrichissant car il force l'argumentation au sein du groupe : Qu'écrire ? Comment mieux formuler cette idée ? Quelle est la bonne orthographe pour tel mot ? ... De plus, des groupes hétérogènes permettraient aux meilleurs élèves de mieux comprendre une règle d'orthographe ou de grammaire en la reformulant et les élèves plus faibles auraient alors l'occasion de se faire expliquer différemment un point qu'ils n'auraient pas compris.

Enfin, il me semble très important de mettre en place dès le début de l'année un système d'auto évaluation pour les élèves. En effet, ils doivent savoir dès le départ de leur activité d'écriture les points sur lesquels ils seront notés pour pouvoir se concentrer principalement sur une tâche. Toutefois, j'hésite encore à savoir s'ils auront la grille dès le premier jet. Ne risque-t-elle pas de bloquer les apprentis scripteurs dans leur imagination en imposant en une seule fois beaucoup de contraintes ? Une consigne formulée clairement devrait suffire à les orienter, du moins, au début.

En conclusion, je dirai que ce projet m'a beaucoup plu et a aussi été agréable aux élèves, ce qui est très important pour la qualité de leur travail. Les apprentissages qui ont été mis en place dans les différentes disciplines me semblent incontestables. Je pense donc réutiliser très certainement dans ma pratique de classe future ce genre d'activité.

## Bibliographie :

- Ministère de l'éducation nationale – *Programmes de l'école primaire* - CNDP, 1995
- Ministère de l'éducation nationale – *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* - CNDP, 2002
- *Argos, spécial livres-jeux*- CNDP, novembre 89 numéro2
- Groupe EVA – *Evaluer les écrits à l'école primaire* – Hachette Education, 1991
- Claudine Garcia- Debanc, Liliane Planes, Christiane Roger –*Objectif écrire 2000* – CDDP 48
- Patrick Burston, Piers Sanford- *La mer aux 100 Défis*-

I.	Présentation	4
<b>A.</b>	<b>Pourquoi ce mémoire : un constat</b>	<b>4</b>
<b>B.</b>	<b>Définition et particularités de l’aventure dont je suis le héros</b>	<b>4</b>
1.	Définition	4
2.	Historique	5
3.	Particularités de la collection Vivez l’aventure de GRUND	5
<b>C.</b>	<b>L’apport du support</b>	<b>6</b>
<b>D.</b>	<b>Les projets</b>	<b>7</b>
1.	Description de projets	7
2.	Pourquoi un projet ?	8
3.	Chronologie	9
II.	Des apprentissages diversifiés	9
<b>A.</b>	<b>Lecture et production d’écrit</b>	<b>10</b>
1.	Lecture	10
a)	Lecture plaisir	10
b)	Lecture oralisée	10
2.	Connaissance du type d’écrit	11
a)	La couverture	11
b)	La morphologie des textes : le dialogue et le roman dont on est le héros	12
3.	Produire un écrit	12
a)	Ecrire collectivement	13
b)	Ecrire seul ou à deux	13
4.	La réécriture	15
5.	L’auto évaluation	15
<b>B.</b>	<b>En maîtrise de la langue : des activités décrochées</b>	<b>17</b>
1.	Calligraphie	17
2.	Grammaire	17

3.	Conjugaison	17
4.	Vocabulaire	18
5.	Orthographe	18
6.	Oral	19
a)	Argumentation	19
b)	Des critiques constructives	19
<b>C.</b>	<b>Arts plastiques</b>	<b>20</b>
1.	Du disciplinaire	20
2.	De l'interdisciplinaire	20
<b>D.</b>	<b>Informatique</b>	<b>21</b>
1.	La création d'un CD-Rom	21
2.	Utilisation du traitement de texte	21
<b>E.</b>	<b>Education Civique</b>	<b>22</b>
1.	Respect	22
2.	Des décisions communes	22
<b>F.</b>	<b>Mathématiques</b>	<b>23</b>
III.	Bilan	24
<b>A.</b>	<b>Les points négatifs</b>	<b>24</b>
<b>B.</b>	<b>Les points positifs</b>	<b>24</b>
<b>C.</b>	<b>Perspectives</b>	<b>25</b>