

Les écrits en travail

EDITORIAL

Après un numéro consacré plus spécifiquement aux écrits en Français, l'équipe de rédaction d'*A Vrai Lire* a souhaité proposer une réflexion transversale : comment écrire dans toutes les disciplines ? Écrire pour communiquer, mobiliser et réinvestir ses connaissances mais aussi pour élaborer et structurer sa pensée ...

Comme dans ses numéros précédents, en ligne sur le site Maîtrise de la langue de l'Académie de Toulouse (rubrique Documentation ressources/Maîtrise de la langue/Politiques éducatives) ce bulletin propose des pistes concrètes, des compte-rendus d'expériences et de recherches, des idées à expérimenter dans les classes...

En somme, comme le disait récemment Claudine Garcia Debanc, afin que, pour l'élève, « l'écrit devienne un compagnon familier »...

Myriam FOURNIER DULAC
Inspectrice TOULOUSE Rive Gauche
Coordonnatrice du groupe Maîtrise de la langue 31



SOMMAIRE

- PAGE 1 – *Editorial*
- PAGES 2 et 3 – *Remue-Méninges :
Ecrire en toutes disciplines, mais quel écrits ?*
Lister, classer, penser ...
- PAGES 4 à 7 – *Sur le terrain :
L'écrit en sciences : comptes-rendus de
pratiques cycle 2 (CP-CE1) et cycle 3
(CM)*
- PAGES 8 et 9 – *Sur le terrain :
Les notes de lecture dans la leçon de
lecture (AFL31)*
- PAGES 10 et 11 – *Sur le terrain :
Écrire en mathématiques ... pour
résoudre un problème en CE1*
- PAGES 12 et 13 – *Sur le terrain :
Écrire en Histoire en 3^{ème} collège*
- PAGES 14 et 15 –
*La place de l'écrit dans le débat
philosophique*
- PAGES 16 – *Ressources*

COMITE DE REDACTION

Martine ABADIA
Christian BELINGUIER
Danièle BOUDIERES
Cathy GOUZE
Michel POLETTO
Anne RISPA
Ghislaine ROMAN
Myriam FOURNIER-DULAC
Coordonnatrice Maîtrise des Langages

MOYENS TECHNIQUES ET LIEU DE REDACTION

C.A.D.P.
VILLEFRANCHE DE LAURAGAIS

Remue-méninges

Ecrire en toutes disciplines, mais quels écrits ?

Faire écrire les élèves peut apparaître comme une tâche laborieuse et dévoreuse de temps entre le premier jet, les différentes réécritures et corrections. Alors écrire devient une activité rare et sacralisée, d'autant plus sacralisée qu'elle est rare, d'autant plus rare qu'elle est sacralisée.

Et si l'écrit devenait multiforme comme l'oral, avec des productions brèves ou longues, abouties ou non. Les paroles s'envolent, les écrits restent. Alors on voudrait que ce qui reste soit beau, abouti, le plus parfait possible. Il faut admettre qu'à côté d'écrits aboutis, il puisse exister des écrits au statut flottant appelés souvent écrits intermédiaires, écrits de travail qui, s'ils ne font pas l'objet d'exigences rigoureuses, quant à leur forme et à leur contenu, n'en sont pas moins importants tant sur le plan des apprentissages disciplinaires que des effets induits au niveau des compétences liées au langage écrit. Car « *En même temps qu'il utilise la langue, le sujet-écrivain est en train d'apprendre à s'en servir.* » (Bucheton Chabanne)

L'écrit intermédiaire est un écrit pouvant prendre des formes multiples.

Il s'oppose à l'écrit normé qui s'inscrit dans des genres scolaires ou sociaux parfaitement codifiés, qui montre ce que l'on sait ou ce que l'on sait faire à moment donné. L'écrit normé, abouti, montre un produit, l'écrit intermédiaire montre plutôt un processus.

Par exemple un écrit de travail en sciences peut montrer le cheminement tâtonnant dans l'acquisition de notions.

Si on admet l'idée qu'on n'utilise pas la langue pour communiquer une pensée mais pour produire une pensée, alors l'école doit inciter à penser à l'écrit comme à l'oral. Ecrire pour penser, apprendre, se construire.

L'écrit intermédiaire permet de fixer provisoirement l'état d'un savoir sur une question. Sa mise en confrontation par le débat permettra de faire évoluer ce savoir.

Penser par écrit avant de débattre.

Fixer une pensée provisoire pour s'en distancier, y revenir, la travailler, la structurer. Travailler ce qu'on a écrit, sa forme et son contenu : travail mêlé de la langue

et de la pensée.

Débattre après avoir réfléchi, seul, par écrit.

La conceptualisation se construit dans un double mouvement alternatif : de la mise à plat de ses représentations à la communication contradictoire, c'est à dire au débat, et du débat à la mise à plat de ses nouvelles représentations.

L'écrit est un moyen privilégié de penser parce qu'il permet à chacun de s'exprimer, y compris ceux qui ne prennent pas ou peu la parole en groupe.

Il peut servir de point d'appui à la prise de parole.

Lister, classer, penser

L'écriture n'est pas la simple transcription de la parole. Son invention a fourni aux hommes un nouveau mode de transmission de leur pensée mais elle les a aussi amenés à penser différemment car « même si l'on ne peut raisonnablement pas réduire un message au moyen matériel de sa transmission, tout changement dans le système de communication a nécessairement d'importants effets sur les contenus transmis. »

L'écriture a permis l'émergence d'une forme de pensée qui lui est propre et cette pensée spécifique de l'écrit se répercute également dans l'oral y compris l'oral de ceux qui n'utilisent pas l'écrit par effet dialogique. « La parole d'un peuple d'écriture n'est plus la même » depuis qu'il a eu accès à « la raison graphique ».

L'écriture permet un retour sur le discours produit et des manipulations de celui-ci à travers des actions comme : rectifier, réordonner, raturer, segmenter, isoler, intervertir, déplacer...

L'écriture permet le stockage et l'accumulation

La liste est apparue avec l'écriture. C'est même une forme dominante dans les premiers écrits en Mésopotamie. Elle va bien au-delà de la simple duplication de la parole ou n'est pas son origine.

La liste peut exister à l'oral mais beaucoup plus rarement et elle est linéaire

La liste écrite qui se dresse sur la page est insoumise à « l'emportement linéaire de la parole ». Elle rend visible, elle est faite pour l'œil.

La liste qui pourrait passer pour un écrit de seconde catégorie est en réalité un puissant outil réflexif. Elle favorise des opérations intellectuelles comme la classification. La liste réduit et synthétise le flux de la parole et amène à la pensée abstraite. C'est une des formes d'écrit la plus en rupture avec l'oral.

La liste est une forme d'écrit qui favorise le passage du simple recensement de données (la liste du matériel de la trousse, par exemple) à des opérations de manipulation de la langue à travers notamment la classification (sémantique, lexicale...).

Remue-méninges

Pratiques sociales de références :
Carnets de chercheurs
Carnets d'écrivains

Écrits intermédiaires,
transitoires :
entre deux états de pensée
entre des écrits
et des oraux

Construire des savoirs
Penser, structurer sa pensée
Communiquer
Conserver en mémoire, garder trace de sa démarche
Intervenir oralement à partir de notes d'appui
Réagir à une lecture
(impressions, souvenirs de lecture)
Prolonger une lecture
Mettre en dépôt une pensée provisoire, inaboutie
pour la reprendre plus tard (ou pas)
S'engager et prendre des risques
dans un cadre sécurisant
Alimenter un débat
Utiliser la langue écrite
pour apprendre à s'en servir

Écrits intermédiaires
Écrits de travail
Écrits réflexifs

Inventer
Commenter
Expliquer
Raconter
(se) questionner
Recopier, prélever
Trier
Classer
Mettre en tableau
Chercher
Organiser
Reformuler
Interpréter

Des listes
Des tableaux
Des notes
Des schémas
Des dessins
Des mots
Des bribes narratives

Carnet de bord, journal de travail,
Journal des apprentissages
Carnet de lecture
Cahier de pensées
Carnet d'écrivain
Cahier de narration de recherche en maths
Cahier d'expérimentation, carnet d'expérience
Portfolios
Affiche

Ecrire en sciences

La séance de sciences part la plupart du temps d'un questionnaire : « comment, pourquoi ou qu'est-ce que... ? » A partir de là, c'est l'occasion de produire de multiples écrits, de forme et de statuts différents : écrit instrumental, pour soi, écrit pour se souvenir (relevés d'observation, tableaux de mesure...), écrits pour communiquer (compte rendus d'expériences, de visite, textes documentaires, énoncés de savoirs...). Tous, à leur niveau, contribuent à une meilleure maîtrise de la langue française de la part de nos élèves, ou simplement, pour certains écrits, les amènent à ne pas avoir peur de l'écriture.

L'exemple présenté ci-dessous illustre cette variété d'écrits.

Cette démarche a été menée par des élèves de CM2 dans le cadre d'une séquence d'apprentissage sur le parasitisme menée avec 2 classes : des élèves de fin de cycle 3 et une classe de 1^{ère} année de cycle 3, dans le cadre d'un échange de service. Le travail a été mené séparément dans les 2 classes. Plusieurs écrits de statuts différents ont été produits, dont le texte à caractère documentaire, les autres étant au service de l'élaboration de celui-ci, qui a été écrit pour être communiqué.

1 **Situation d'entrée et premiers écrits personnels (instrumentaux)**

Nous sommes partis de l'observation de branches de chêne présentant des galles sur feuilles provoquées par une mouche parasite, le cynips. Les élèves des 2 classes ont eu à écrire, sur une fiche de recherche, ce qu'étaient, à leur avis, ces boules observées sur les feuilles, et les investigations qu'ils pour-

raient faire pour savoir. Ce travail s'effectuait en petit groupe, mais chacun avait sa feuille de recherche.

Un premier écrit, donc, pour soi, pour se questionner et faire des hypothèses.

Une rapide confrontation orale a permis de lister, sur une affiche murale, les différentes hypothèses émises. Les hypothèses les plus courantes mettaient en avant une pensée commune, non scientifique : un bébé gland, un fruit, un œuf, et même « un bébé châtaigne » et « du raisin ». Presque tous par contre ont envisagé de l'ouvrir « pour voir », ce qui a été décidé et réalisé, en petits groupes, avec pour consigne, là encore, de formuler par écrit ses observations, remarques, au fur et à mesure.

Deuxième écrit instrumental, qui fixe les observations, et les nouvelles hypothèses.

Découvrant un œuf, une larve, voire même une mouche adulte dans la galle, les élèves ont été confrontés à la notion de parasitisme, mais cela ne leur permettait pas d'envisager la notion de galle.

La production de Lisa témoigne de ce que l'écrit a pu leur apporter.

Découvrant une larve, elle abandonne son idée de « bébé gland ou bébé châtaigne » et émet l'hypothèse « fruit ». Elle parle de « asticot », de « bébé mouche », puis de « cocon », de « quelque chose qui va devenir une mouche », ce qui évoque la métamorphose - ce que « bébé mouche » ne faisait pas - Elle envisage également la recherche documentaire pour comprendre. Son écrit, personnel, se limite à des « notes » et n'est pas correct en ce qui concerne la syntaxe, mais on y perçoit une attitude de questionnement et il l'aide à s'interroger.

Production de Lisa

Mardi 10 Octobre

Notre question : Qu'est-ce que c'est que ces petites boules sur les feuilles ?

Ce que je vois : On croit que c'est un bébé châtaigne
ou un œuf.

Qu'est-ce que je pourrais faire pour savoir ?

L'ouvrir pour savoir ce qu'il y a dedans.

J'ai observé : ses un bébé fruit
on m'a donné un asticot
ses un bébé mouche

On m'a donné un fruit on l'a coupé en 2 on m'a donné un asticot et on croit que c'est un fruit ou un œuf.

On a vu devenir une mouche on pense.

on peut regarder des dictionnaires on pense.

on croit que c'est un fruit et du temps c'est une mouche.

ou peut-être un cocon.

Plusieurs groupes en ayant émis le souhait, la lecture d'un documentaire proposé par le maître a alors été effectuée individuellement en CM2, suivie d'une confrontation en groupe classe.

Le document donnait tous les éclaircissements nécessaires mais était de lecture trop difficile pour les CE2.

Les élèves de fin de cycle 3 ont donc décidé d'écrire un texte documentaire plus simple susceptible d'être compris par les plus petits.

... en Cycle III

2 L'écriture du texte documentaire pour communiquer

Les élèves ont donc dû, après avoir lu et compris le texte, mettre en relation leurs observations avec le savoir savant.

Leurs premières productions manquent de justesse dans le vocabulaire et sont de formulation maladroite : le cynips « fait » un œuf, la larve « forme » un cynips qui va « rester un peu de temps pour évoluer »

La première schématisation du cycle de vie du cynips présente également des imperfections : dessins trop petits et imprécis, cycle de vie représenté de façon linéaire.

Une incitation à mieux observer et à réfléchir sur le contenu de leurs textes, sur la précision des termes employés ainsi que quelques échanges entre groupes ont eu lieu, leur faisant prendre conscience des imperfections, tant dans le domaine des savoirs que dans celui de la maîtrise de la langue.

Après ré-écriture, la production de ce groupe et de la plupart des autres présente toutes les caractéristiques du texte documentaire scientifique. Les phrases sont explicites et sans ambiguïté. Le vocabulaire est précis et juste, le schéma clair et légendé. Des savoirs scientifiques et des compétences linguistiques se sont donc construits conjointement au travers des activités, lectures, écritures et réécritures. Des compétences syntaxiques et orthographiques ont également dû être mobilisées : choix du pronom substitut, respect des chaînes d'accords, ponctuation, utilisation d'outils pour réviser l'orthographe.

Les textes élaborés par les différents groupes ont été soumis à la critique constructive de la classe, validés et transmis ensuite aux CE2, qui ont pu construire à leur tour leur savoir.

3 Prolongements : Le texte « leçon », énoncé de savoir.

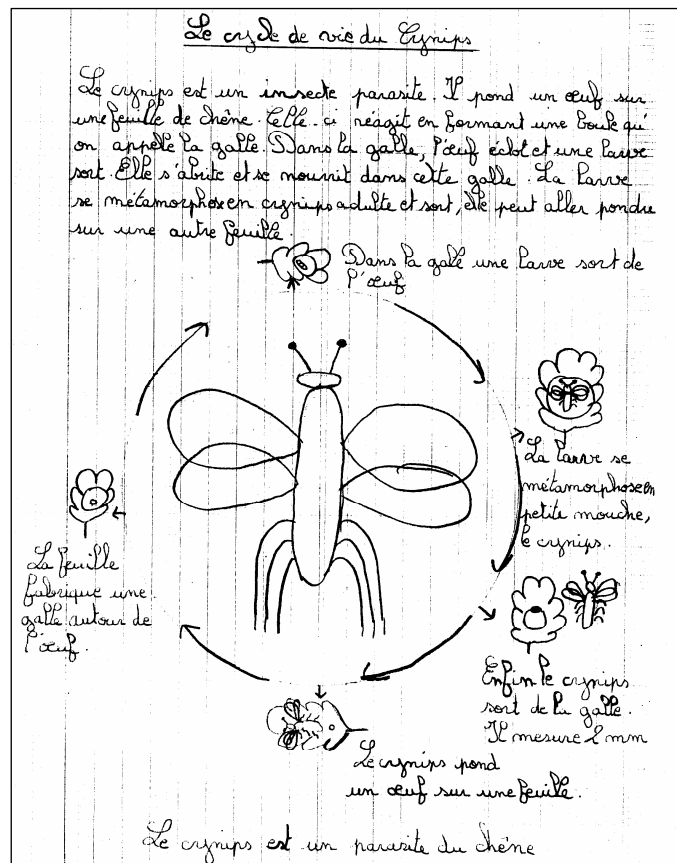
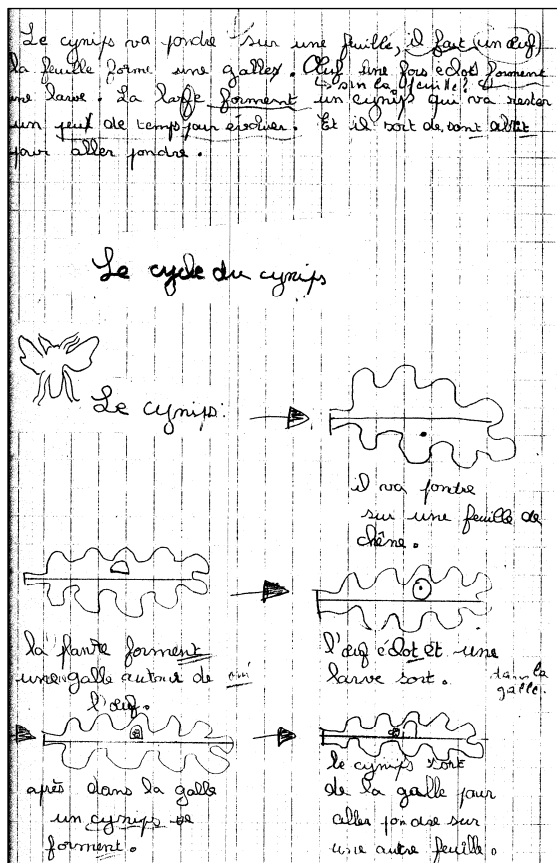
La séquence a été prolongée en CM2 par la lecture d'un autre document sur le parasitisme, l'observation d'autres végétaux parasités, puis la recherche d'exemples de parasitisme connus par eux. Enfin une trace écrite, collective, a été rédigée par le groupe classe, pour institutionnaliser, stabiliser l'énoncé de savoir, s'éloigner de l'exemple.

Elle est présentée ci-dessous :

Le parasite est un être vivant, animal, végétal, champignon, qui vit aux dépens d'un autre être vivant sans rien lui apporter.

Exemples :

- > Des parasites animaux sur d'autres animaux
- la mouche sur le bétail
- la tique sur les mammifères
- les poux
- des vers dans l'intestin des animaux
- > Des parasites animaux sur des plantes
- le cynips sur les feuilles de chêne
- > Des parasites végétaux sur d'autres végétaux
- le gui



Ecrire en sciences

Le dispositif bien connu de « La main à la pâte » a posé clairement le nécessaire lien entre réflexion scientifique et production d'écrits.



<http://www.lamap.fr/>

Au-delà de l'aspect parfois dogmatique du cadre donné, la réflexion s'est engagée :

- quels types d'écrits ?
- au service de quels apprentissages ?
- à quels moment de la démarche ?

Survolons quelques exemples, comme une mise en appétit, un envie suscitée ...

La feuille de route : un dispositif qui articule investigation, observation et écriture.

Plusieurs ateliers sont proposés autour d'une problématique commune : Les cinq sens, comment voir l'air ? nos os grandissent-ils ? etc ...

Les élèves disposent d'un document, sorte de feuille de route qui atelier après atelier, leur propose une manipulation, oriente leur regard pour une observation, incite à la formulation, à la comparaison d'effets produits. Les traces

laissées y seront de différents niveaux :

- Interventions sommaires sur le support : entourer, relier, cocher...

- Interventions dans des phrases lacunaires : type phrases ou textes à trous à compléter

- Interventions en lien avec une illustration : légendage

- Production d'une séquence descriptive : donner à voir les phénomènes observés

- Production d'une séquence explicative : de

ce que l'on a fait, de ce qu'on a compris.

Que savons nous sur l'air après toutes nos expériences ?

Un projet de fabrication Un parachute			
Nous avons essayé de fabriquer un parachute. Pour qu'un parachute soit réussi, il faut qu'il permette de ralentir la chute d'un objet. Tous nos parachutes n'ont pas fonctionné.			
1		1 suspension	la voile est verticale et la chute est rapide
2		2 suspensions longues et écartées	la voile est penchée et la chute est rapide
3		2 suspensions égales	voile en arc de cercle et chute ralentie
4		4 suspensions (2+2)	voile plate et chute lente
5		2 suspensions	la voile est en tube et chute rapide verticale
		4 suspensions	voile plate et chute lente

C'est le numéro 4 qui paraît le mieux.

L'écrit permet ici le passage du concret à l'abstrait, du vécu au conçu, du constaté au compris.

Il donnera corps aux questionnements, à l'interpellation d'autres classes, d'autres groupes. Il s'adressera à des adultes experts (sous forme de courrier par exemple).

Il sera en quelque sorte la garantie que la classe de science n'est pas un jeu de manipulation et d'expérimentation « aveugles ».

Il fera d'un temps vécu un vrai temps d'apprentissage.

... en Cycle II

Les premières traces écrites seront ensuite confrontées les unes aux autres, pour aboutir à une formulation dont le niveau conceptuel et notionnel sera en cohérence avec les attentes des textes officiels pour cette classe.

Écrire permet alors de réorganiser, passant d'un ordre chronologique lié à l'action à un ordre lié à la connaissance en jeu.

On utilisera des photos, dessins, des schémas légendés pour représenter ce qu'on a vu, des tableaux pour faciliter l'interprétation des données, soit une grande partie de ce dont la science dispose pour se dire, se donner à voir et à comprendre.

Ces traces écrites feront l'objet d'une mémorisation d'autant plus efficace qu'elle s'ancre dans le vécu de la classe, qu'elle est fondée sur la culture commune issue des ateliers dont la trace a été conservée sur la feuille de route.

De défi en défi, les représentations des élèves évoluent, les formulations se font de plus en plus précises aussi bien au plan lexical (recours au vocabulaire spécifique) qu'au plan syntaxique (utilisation d'organismes et de connecteurs).

texte explicatif et/ou descriptif. On pourra alors constater le niveau de réemploi du lexique de spécialité, s'assurer que les liens temporels et causaux entre les différentes phases, les différents phénomènes ont été compris. L'élève nous livrera non seulement ce qu'il sait mais comment il a organisé son savoir, comment il le formule, comment les mots appris sont devenus ses propres mots. Comment la science est venue à lui. Comment il est entré en sciences.

Écrire pour organiser les connaissances

Qu'avons nous découvert au cours des ateliers ?

Atelier 1 :



la vue



Avec la loupe on voit + gros. Avec les jumelles près. On voit avec nos yeux, les couleurs, les formes.

Atelier 2 :



l'ouïe



Avec les oreilles on entend des bruits des sons longs, courts, aigus, graves.

Atelier 3 :



l'odorat
le goût



Avec le nez, on sent des odeurs.
Avec la langue, on goûte des saveurs, acide, salé, sucré, amer.

Atelier 4 :



le toucher.



La main donne des informations sur les textures: lisse, doux, ridé, peune / rugueux, ondulé

Écrits intermédiaires ...

L'apprentissage de la lecture est une rencontre de l'écrit dans toute sa complexité. Mais l'AFL fait le constat qu'un bain de langue écrite, même s'il est nécessaire, ne suffit pas à aider l'apprenant à devenir un lecteur autonome. Il faut, en particulier à l'école, faire de cette langue un objet d'étude et mettre à jour avec l'enfant le fonctionnement des écrits qu'il côtoie. Il faut lire et relire le même texte, discuter, trier, catégoriser, classer pour que chaque livre étudié, faisant l'objet d'une **leçon de lecture**, ne se referme pas sans que son fonctionnement, c'est à dire le travail d'écriture dont il a fait l'objet, n'ait été explicité par les membres du groupe qui apprend. C'est donc toujours par un travail collectif que commence une leçon de lecture, temps de mutualisation des savoirs et des hypothèses, à la suite duquel chacun s'entraînera à refaire seul ce qui a été trouvé à plusieurs. Pour chaque étape, des écrits, mémoire de l'avancée du groupe dans son travail de lecture, seront affichés, complétés, et régulièrement relus en classe.

Nous nous proposons, à travers cet article, de présenter assez succinctement les différentes étapes de la leçon de lecture, que nous nous efforcerons d'éclairer à l'aide de différents travaux réalisés dans des classes de Cycle 1 et 2 à partir de l'album d'Ed Young, 7 souris dans le noir.

La leçon de lecture : les étapes d'un dispositif d'apprentissage de la lecture

Parmi les écrits qui circulent dans la classe, l'enseignant, parfois sous la pression du groupe d'élèves, en choisit régulièrement un pour en faire un objet d'apprentissage, pour conduire une leçon de lecture qui vient didactiser l'activité « naturelle » de tout apprenti linguiste en tentant, par une mise en commun du groupe, de rendre explicites, « exemplaires » les processus à l'œuvre individuellement.

L'horizon d'attente : Chaque lecteur, lorsqu'il découvre un livre, sa couverture ou un texte, projette un certain nombre de choses sur cet objet. Il s'attend, en fonction de tout ce qu'il connaît déjà et des ressources de son environnement - d'où l'importance des groupes hétérogènes, à y trouver ou à y retrouver des éléments déjà rencontrés ou qui lui ont pré-

alablement posé problème. Même si, à l'école, cette étape est un peu faussée puisque c'est le groupe qui impose une lecture, on rentre toujours dans l'écrit par des questions que l'on se pose. L'horizon d'attente est donc un ensemble d'hypothèses, parfois tout à fait erronées, sur ce que l'on va trouver dans cet écrit.

Si le travail sur l'horizon d'attente est souvent pertinent avec l'étude de la couverture ou de la 4^{ème} de couverture d'un livre, ce n'est pas toujours le cas. Parfois, il est plus efficace, pour amener les enfants à formuler des hypothèses de lecture, de leur proposer le texte dans son ensemble, un extrait, une illustration ou le dictionnaire du texte par occurrences...

Concernant 7 souris dans le noir, il nous a semblé pertinent de rentrer, de façon assez classique, dans la lecture de ce livre par l'étude de la couverture, dans la mesure où celle-ci n'est pas la simple copie d'une illustration de l'album, mais nous raconte déjà quelque chose de différent. Toutes les remarques des enfants sont prises en notes, de façon à garder une trace de cette étape de la lecture pour pouvoir y revenir ensuite et confirmer, ou infirmer, les hypothèses émises.

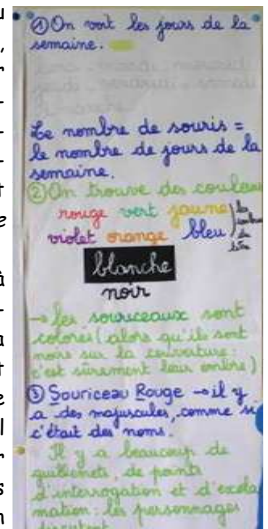


L'exploration du texte : le texte est affiché en grand format au tableau. Des remarques sur la mise en page, la typographie... peuvent être faites et notées avant que les enfants ne prennent connaissance de son contenu. Mais celui-ci doit être rapidement accessible à tous, soit de façon autonome pour les plus grands, soit par le biais d'une lecture oralisée pour les plus jeunes. Il s'agit alors pour le groupe de mobiliser ses connaissances préalables sur l'écrit pour essayer de comprendre comment fonctionne ce nouveau texte, c'est à dire comment l'auteur s'y est pris pour nous associer à son projet d'écriture. Pour enrichir et en même temps canaliser les remarques des enfants, l'enseignant peut proposer une question de recherche.

Dans 7 souris dans le noir, nous avons choisi de nous intéresser à la conception de l'apprentissage développée dans cet album. La question de recherche posée aux enfants a donc été « Selon vous, comment Ed Young s'y prend-t-il pour nous faire comprendre ce que c'est qu'apprendre ? »

Cette exploration est **matérialisée à l'écrit** : chaque remarque d'enfant est notée à côté ou autour du texte, numérotée pour garder en mémoire la chronologie des trouvailles : il s'agit de la **prise de notes**.

Elle permet à l'apprenti lecteur d'être à la fois auteur et spectateur de l'acte de lire. Il peut réfléchir aux processus en jeu tout en étant déjà, avec l'aide du groupe, dans la peau d'un lecteur. La prise de notes rend visible le passage d'un texte écrit à un texte lu, elle montre comment l'investigation a progressé, comment et pourquoi des points d'appui ont été utilisés.



... dans la Leçon de Lecture

Dans l'album de Young, avec une classe de maternelle, les récurrences de l'album sont vite repérées : jours de la semaine, couleurs, suppositions des souris, formulations répétitives...

Les enfants remarquent vite aussi les points de rupture en particulier avec l'arrivée de Souricette Blanche. Est notée encore l'importance des marques du discours (ponctuation, verbes) qui montrent que la discussion est vive, voire enflammée...

La théorisation : les notes sont reprises, puis classées, triées, catégorisées en listes, tableaux, schémas pour aider les enfants à mieux cerner les processus



d'écriture de l'auteur en question, mais aussi à repérer des constantes dans fonctionnement de la langue, tant sur le fonctionnement des textes, que sur la morphologie des mots ou la grammaire de la phrase. Il s'agit d'un travail de décontextualisation sur les éléments qui constituent le texte pour une réelle rencontre du code qui régit l'écrit : le code graphique.

Ed Young termine son album par une morale qui condamne une connaissance qui serait parcellaire et donc incomplète. Chaque souriceau essaie d'imposer sa propre résolution de l'énigme (quelle est cette chose étrange ?), mais sans tenir compte de l'avis de ses condisciples. Cet éparpillement peut être rendu visible par une mise en schéma de ce genre :

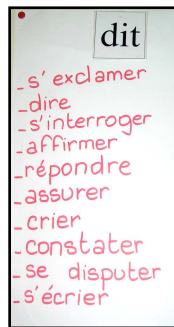
lundi	rouge	premier	pilier	solide
mardi	vert	deuxième	serpent	souple
mercredi	jaune	troisième	lance	pointu
jeudi	violet	quatrième	falaise	haut
vendredi	orange	cinquième	éventail	frémissant
samedi	bleu	sixième	corde	effiloché
dimanche	blanche	septième	éléphant	

C'est Souricette Blanche qui trouve la solution. Même si sa découverte provoque une rupture dans le récit, elle intervient aussi dans une certaine continuité, un ordre et une accumulation, comme si les erreurs des souriceaux n'avaient pas tout à fait été vaines.

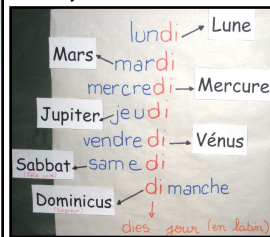
L'apprentissage est un sujet sensible.

Essayer d'imposer un savoir aux autres sans le justifier, ou sans les laisser expérimenter par eux-mêmes nécessite des trésors de paroles, voire de persuasion plus « musclée ».

Observer le code graphique, c'est aussi regarder les mots à la loupe, comprendre comment ils sont construits et aller, si nécessaire, faire un tour du côté de l'étymologie.



La systématisation :



Les points théorisés collectivement sont retravaillés individuellement au cours d'un programme d'exercices, sur papier ou sur ordinateur.

Concernant 7 souris dans le noir, les exercices ont porté sur les couleurs, les jours de la semaine (les écrire, les ranger, les relier au mot dont ils tirent leur origine), le repérage des structures répétitives (les surligner dans le texte, reproduire des phrases avec les étiquettes-mots, remise en ordre des paragraphes du texte...), le renseignement individuel des tableaux élaborés collectivement...

La production d'écrit : Dans le dispositif de la Leçon de Lecture, elle a pour but de réinvestir, dans le passage à l'écrit, des éléments du système graphique isolés au moment de la théorisation. Il s'agit donc plus d'un travail de réécriture qui consiste à intervenir sur le matériau déjà existant (le texte) dont on va modifier certains paramètres (le point de vue, les personnages...) de façon à mettre encore mieux en évidence les moyens utilisés par l'auteur.

Le tableau à double entrée (va servir de base à notre travail de réécriture. Les enfants, qui ont à leur disposition des photos d'animaux vont en choisir un qui remplacera l'éléphant de Ed Young, ici le gorille. Les animaux « chercheurs » peuvent eux aussi faire l'objet d'une mutation...Le tableau est à nouveau rempli, puis le texte réécrit. Le chemin de la Leçon de Lecture est en quelque sorte parcouru en sens inverse, de façon à

mettre encore en évidence ce qui structure le texte.

L'acculturation : Il s'agit de retrouver dans d'autres textes des thèmes traités, semblablement ou différemment, dans celui qui fait l'objet de la leçon de lecture, des structures de l'écrit, des personnages ressemblants...Le rapport peut bien sûr aussi résider dans le nom de l'auteur. Le texte d'étude sera ainsi inséré dans un réseau de textes, les nuancant, voire s'opposant à eux.

Plusieurs réseaux peuvent voir le jour autour de 7 souris dans le noir.

A titre d'exemples :

- concernant la **structure du texte** : Jojo la mache (Douzou, Ecole des Loisirs), Les trois ours (Barton, Ecole des Loisirs), Dans le noir (Wolf, Tourbillons)...

- concernant le **thème de l'apprentissage** : La revanche de Lili Prune (Ponti, Ecole des Loisirs), Frédéric (Lionni, Ecole des Loisirs)...

- D'autres **textes philosophiques** : Nassreddine (Weulersse, Père castor), Le cercle des menteurs (Carrière, Plon)...

En conclusion, nous pourrions simplement insister sur le jeu de dialogue qui existe



entre lecture et écriture, d'où l'importance que revêtent pour nous les écrits intermédiaires qui permettent à l'apprenti lecteur de structurer et de théoriser ses propres découvertes ainsi que celles du groupe.

Carole Donini, Alexandrine Grand et Véronique Marrou pour AL31 groupe local de l'AFL.

Ecrire en Mathématiques ...

La situation proposée par Claire Escuillié, PEMF, est une mise en situation de résolution de problème dans une classe de CE1 : *Loup Chèvre Chou*, un problème de logique ni numérique, ni géométrique.

Ce problème tient d'une résolution par étape. C'est par l'écriture de chaque étape et par l'élimination des impossibles que les élèves seront amenés à trouver une des deux solutions.

Il s'agit également pour eux de s'autoriser à trouver des moyens non habituels pour résoudre un problème.

Situation problème

Un berger doit faire passer un chou, une chèvre et un loup de l'autre côté d'une rivière avec une barque. C'est lui qui rame et il ne peut prendre qu'un personnage à la fois, avec lui.

Comment peut-il s'y prendre pour que tout le monde arrive entier sur l'autre rive ?

Synthèse de la démarche

D'une façon générale, la démarche mise en place a voulu tenir compte des représentations des élèves et les faire évoluer. Pour cela, les temps d'analyse et de questionnement ont joué un rôle important. L'étayage de l'enseignante et les temps de manipulation se sont avérés indispensables.

Séance 1

Objectif : compréhension de l'énoncé du problème

Organisation : travail en groupes de 3 avec feuilles et stylos

Tâche : essayer de résoudre le problème (aucune consigne restrictive concernant la forme de trace écrite : texte, dessin, schéma, tableau ...)

Séance 2

Objectif : procéder à des inférences ; mettre en place des classifications de situations possibles ou impossibles ; argumenter

Organisation : collectif

Tâche : Analyse des productions des groupes par affichage de leurs traces et élaboration d'un tableau de synthèse mettant en évidence d'une part les éléments favorables à une meilleure compréhension et donc facilitant la résolution et d'autre part, les erreurs commises dans

chaque groupe de travail

Commentaires : certaines questions ont émergé et ont donné lieu à des propositions

Séance 3 :

Objectif : S'assurer, après un temps de latence, de la compréhension individuelle de la situation problème

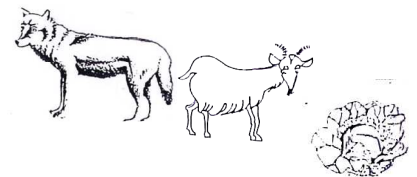
Organisation : individuelle puis collective

Tâche : compléter un questionnaire, confronter les réponses et aboutir à un écrit commun

Séance 4 :

Objectif : résoudre le problème et

- C'est la chèvre qui doit passer en premier
- Il faut faire bien attention pour que le loup ne mange pas la chèvre et que la chèvre ne mange pas le chou
- C'est mieux de tracer les deux rives pour pouvoir écrire où se trouvent tous les personnages
- Il faut résoudre ce problème par des étapes
- Il n'y a qu'un seul bateau et le berger ne peut prendre qu'un personnage à la fois : soit le loup, soit la chèvre, soit le chou



Questions :	Relevé des réponses des élèves :
Quels sont tous les personnages du problème ?	Tous les élèves ont trouvé le loup, la chèvre et le chou Un élève a mentionné le berger en plus
Combien de personnages peuvent aller avec le berger dans la barque, en même temps que lui ?	Tous les élèves ont répondu correctement à cette question
Quel personnage, le berger est-il obligé de prendre en premier ?	Cinq élèves sur vingt-et-un ont fait une erreur
Quels personnages ne peuvent pas rester ensemble, seuls, sans le berger, sur une rive, sur un côté de la rivière ?	Trois élèves n'ont trouvé aucune des deux réponses Quatre élèves n'en ont cité qu'une Un élève a trouvé une réponse juste et une erronée

répondre à la question finale

Organisation : travail en binôme ou à 3 avec du matériel de manipulation (barques et « personnages ») et une feuille A3

Tâche : Manipuler le matériel et écrire les étapes pour arriver à la résolution du problème.

Commentaires : Le nombre d'étapes notées varie beaucoup d'un groupe à l'autre. Tous les groupes sauf un ont fait traverser d'abord la chèvre. L'étayage de l'enseignante a consisté à poser des questions et à structurer leur recherche étape par étape. À la fin de la séance chaque groupe a résolu le problème, avec plus ou moins d'étayage.

...pour résoudre un problème

Séance 5 :

Lecture offerte de l'album de Philippe CORENTIN : *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*



Séances suivantes :

Objectif : Projet d'écriture : Ecrire un problème à la manière de ...

Organisation : par groupes de 2 ou 3, réalisation d'une situation problème regroupées ensuite dans un recueil réalisé par traitement informatique et envoyé à des correspondants du Sénégal.

Par ailleurs, les élèves ont souhaité soumettre ce problème à leur parents.

Commentaires : Le choix des protagonistes, avant l'entrée en écriture, a permis de vérifier la compréhension de la situation problème (chaîne alimentaire, stratégie et étapes de traversée...) et la capacité de réinvestissement.

A noter aussi : certains ont recopié quasi intégralement le problème initial affiché au tableau en changeant juste les protagonistes ; d'autres ont opté pour une écriture plus personnalisée.

Dernière séance :

Une évaluation a été proposée quelques semaines plus tard.

Il s'agissait d'analyser 4 situations étapes : les élèves notaient si les étapes proposées étaient possibles ou impossibles en argumentant.

En conclusion, concernant la résolution de problème, la séquence proposée a permis :

- de faire travailler la lecture d'un énoncé à savoir, d'une part la recherche des informations essentielles et secondaires, d'autre part, la compréhension de l'implicite
- de proposer une recherche par essais successifs concernant un problème à résolution par étapes
- d'utiliser la vérification et l'argumentation pour voir l'adéquation ou non des propositions faites lors des essais successifs ou en évaluation
- de s'autoriser à poser des éléments d'une situation, même si l'issue semble incertaine, voire fermée

- de s'autoriser à procéder à un retour arrière - (fait de ramener la chèvre sur la première rive)

Pour cela le dispositif de recherches entre pairs mis en place a véritablement permis des discussions, des débats argumentatifs entre eux. De même, les manipulations ont permis l'appropriation de l'énoncé et la mise en place de procédures de recherche, étayées si nécessaire par le questionnement de l'enseignante.

De plus, cette recherche a favorisé par la suite une meilleure lecture des énoncés de problèmes par les élèves.

Rédigé à partir des notes
de Claire ESCUILLIE, P.E.M.F.

Grille d'aide à l'écriture élaborée avec les élèves		oui	non
Les personnages	Trois personnages + le gardien/passeur ont été choisis.		
	Les personnages forment une chaîne alimentaire.		
La structure du problème	La situation est présentée :		
	Le nom des personnages		
	Le nom du passeur		
	Un lieu de passage		
	Les deux informations sont présentes		
	Le fait qu'un seul personnage peut être pris par le passeur.		
	Le fait que les personnages se mangent entre eux ou la reprise du mot « entier » dans la question.		
	Une question termine le problème.		
	La solution n'est pas donnée.		
Le texte	- reprend le texte initial. - montre une écriture plus personnalisée. - est cohérent.		
La maîtrise de la langue.	La segmentation en mots est juste. La segmentation en phrases est correcte et ponctuée. Les relations phonie/graphie sont exactes. Les mots invariables appris sont correctement orthographiés.		

Ecrire en histoire ...

Le texte suivant reprend des passages d'un article de Patrick Raymond, professeur d'Histoire, paru dans la revue « Dialogue » du Groupe Français d'Education Nouvelle. Il montre comment le travail d'écriture a permis aux élèves d'aborder l'étude d'un document historique lié à la Résistance, la lettre de Guy Môquet, sans rester enfermés dans l'intense émotion que suscite un tel document. Ecrire pour se mettre dans la peau des personnages, comprendre les mobiles qui les ont poussés à s'engager, comprendre le contexte historique et politique dans lequel les faits se sont déroulés. Ecrire pour dépasser la « réaction compassionnelle » et accéder à « une connaissance réflexive du passé ». Ecrire s'est révélé être un moyen particulièrement efficace de s'approprier des connaissances historiques de façon rigoureuse tout en s'autorisant une forte implication affective. Ecrire a permis de faire jouer l'affectif non pas contre le travail d'historien mais au service de celui-ci.

Enseignant en collège, je n'étais pas concerné par l'injonction gouvernementale de lire la lettre de Guy Môquet le 22 octobre 2007, mais j'avais cependant réfléchi à l'attitude à adopter. Je partage la vigilance des historiens face aux instrumentalisation de l'Histoire qui font obstacle à une connaissance réflexive du passé. On ne peut être passeur d'histoire auprès des jeunes générations et accepter d'effacer les « taches » mémorielles (responsabilité de l'Etat français dans la tentative de construction d'un ordre nouveau nazi en Europe, dans le massacre des Algériens du 17 octobre 1961...). Mon rôle de professeur d'Histoire n'est pas de collaborer à la mise en œuvre d'une cérémonie scolaire dont la visée n'est pas la réflexion critique mais qui ne peut qu'engendrer des réactions compassionnelles.

Cependant je ne tiens pas non plus à adopter une attitude primaire de refus pur et simple.

Dès lors de quoi s'agit-il ? D'organiser un enseignement sur la Résistance à partir de documents d'histoire que sont les dernières lettres de résistants fusillés pour que les élèves accèdent à une compréhension critique d'un moment historique complexe.

Je décidai donc de replacer la lettre de Guy Môquet et Guy Môquet lui-même, dans leur contexte histo-

rique : la responsabilité de l'Etat français dans la collaboration ; la Résistance comme refus de cette perspective ; l'engagement des militants communistes ; l'espoir d'une société plus juste et fraternelle dans l'avenir.

J'organisai la séquence sur la seconde guerre mondiale autour de quatre parties :

- Première partie : étude des grandes phases de la guerre à partir de cartes historiques ;
- Deuxième partie : collaboration et Résistance au travers du cas français par l'étude du discours du 30 octobre 1940 du Maréchal Pétain ;
- Troisième partie : étude du génocide
- Dernière partie : bilan.

Il est essentiel que les élèves comprennent ce que fut la collaboration de l'Etat français et sa nature foncièrement antidémocratique pour qu'ils perçoivent que la Résistance ne peut se réduire seulement à une réaction de nationalisme face à l'occupant.

C'est au moment d'aborder la Résistance que je fis le choix, non pas de lire la lettre de Guy Môquet, mais de mettre les élèves en situation d'en écrire une.

Je proposai aux élèves de « devenir des héros des événements du passé ».

Après avoir écrit le titre au tableau, la Résistance, j'ai annoncé aux élèves qu'ils allaient écrire deux textes. J'ai rapidement rappelé tout ce qu'ils avaient appris sur le régime de Vichy... et je leur ai donné la consigne suivante :

*Vous refusez de voir la France occupée par les armées de l'Allemagne nazie.
Vous refusez la dictature de l'Etat français et la politique de collaboration dans laquelle s'engage le maréchal Pétain.
Vous refusez que la France participe à la construction du « nouvel ordre européen » voulu par Hitler.*

Rédigez un tract court que vous distribuerez clandestinement pour encourager la population à ne pas accepter cette situation.

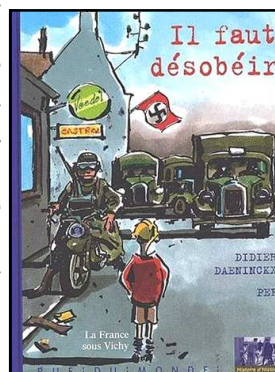
Il s'agit pour eux de se mettre dans la peau de quelqu'un qui refuse, s'engage, qui cherche à convaincre, qui donne un sens à sa vie.

Quelques tracts écrits par les élèves :

« ... Voulez-vous que notre pays soit dirigé par un dictateur ?... Dites non et révoltez-vous. » Clémence

« ... Pas de collaboration avec Hitler. La France libre... Suivez-nous pour la patrie. » Mehdi

« Dites non à une France et à une Europe nazies. Ne contribuez pas à la perte du pays... » Hélène



En écho à leurs lectures, je leur distribue le document suivant comme un exemple parmi une multitude d'autres.

Parmi ceux qui sont en prison
Se trouvent nos trois camarades
Berselli Planquette et Simon
Qui vont passer des jours maussades

Vous êtes tout trois enfermés
Mais Patience prenez courage
Vous serez bientôt libérés
Par tous vos frères d'esclavage

Les Traîtres de notre pays
Ces agents du capitalisme
Nous les chasserons tous d'ici
Pour instaurer le socialisme

Main dans la main Révolution
Pour que vainque le communisme
Pour vous sortir tous de prison
Pour tuer le capitalisme

Ils se sont sacrifiés pour vous
Par leur action libératrice

Projet de tract ? Poème ?
Ce texte a été retrouvé sur Guy
Môquet lors de son arrestation en
1940

Le nom de Guy Môquet est repéré.
Un échange s'installe sur les motivations politiques de son engagement.
Le moment est venu de passer au deuxième moment d'écriture.

Je leur dis que ce qu'ils vont écrire maintenant ne sera lu à personne, à moins qu'ils ne le souhaitent ; qu'ils vont écrire un texte personnel, intime, privé : la dernière lettre à leur proche avant d'être fusillé.

Sans plus de commentaire, je leur distribue une feuille quadrillée évoquant les cahiers d'écoliers d'autrefois — avec en en-tête la consigne suivante.

Pendant quinze minutes ils vont écrire, beaucoup avec un crayon... dans un silence absolu.

Le 13 octobre 1940, en distribuant vos tracts à la gare de l'Est à Paris, vous êtes arrêté par trois policiers français et emprisonné.

En représailles à l'exécution, le 20 octobre 1941, d'un officier, les autorités allemandes décident de fusiller des prisonniers, dont des jeunes, pour terroriser la jeunesse et la population dans son ensemble. Le ministre de l'intérieur français a insisté pour orienter le choix des Allemands vers des prisonniers communistes.

Vous êtes un de ces prisonniers.

Le 22 octobre 1941 on vous apporte une feuille et un crayon pour que vous puissiez écrire une lettre à vos proches.

Dans quinze minutes on va vous fusiller.

Ecrivez vite cette lettre... Vous n'avez que quinze minutes.



Quinze minutes passées, je les interromps... et toujours ce silence dans la classe. Je leur rappelle que ce texte qu'ils viennent d'écrire leur appartient, qu'ils ont le droit de le garder pour eux-mêmes, et leur demande si quelqu'un souhaite nous le lire. Sur les deux classes de 3ème, un seul élève, Mehdi, a souhaité le faire. Je n'aurai pas lu la lettre de Guy Môquet mais Mehdi aura lu la sienne !

Ce que je leur demandais et la façon dont je le leur demandais avait quelque chose de « brutal ». J'en ai eu confirmation quelque jours plus tard lorsque je leur ai demandé, au travers de quelques questions, de revenir sur cette heure de cours un peu particulière. Choc, surprise, mais aussi intérêt et, pour certains, prise de distance par rapport à la situation, furent leurs réactions immédiates. Aucun ne resta indifférent, l'engagement fut total.

A quoi avez-vous pensé, quelle a été votre réaction quand je vous ai demandé d'écrire votre « lettre de fusillé » ?

« J'ai réfléchi à ce que je n'avais jamais dit aux personnes que j'aime et que pourtant on devrait dire le plus de fois possible. »

« Je me suis rendu compte du fait qu'il était très difficile mais surtout très émouvant d'écrire une dernière lettre à ses proches. »

« Au départ j'ai été interloquée. Puis je me suis dit que c'était pour nous mettre dans la situation et ça a marché. Je me sentais une vraie détenue à qui on apporte un papier pour qu'elle écrive à ses proches. »

Extraits tirés de « DIALOGUE »
n°131 janv. 2009 Patrick RAYMOND
« Je n'ai pas lu la lettre de Guy Môquet à mes élèves... J'ai fait mieux ! »



Les enjeux de l'écrit

Dans les classes, les expériences de mise en place d'ateliers à visée philosophique se multiplient. Pourtant dans cette réflexion balbutiante mais foisonnante autour des enjeux de ce type de dispositifs, une question reste encore en suspens, celle du rôle assigné à l'écrit dans « *l'éveil de la pensée réflexive de l'enfant* », expression empruntée à Michel TOZZI. L'écrit serait-il donc une question taboue ou cette mise à l'écart serait-elle une façon de se distancier de la traditionnelle dissertation philosophique de terminale?

Pour de nombreux enseignants de primaire, aborder une démarche philosophique en classe, c'est mettre en place les conditions d'un débat réglé entre élèves, se référant ainsi à l'image de Socrate dialoguant avec ses disciples. Mais, si on considère que « faire de la philosophie » avec de jeunes élèves, c'est apprendre à penser, appréhender les idées sous l'angle de la nuance et du doute, se questionner sur la vie de l'homme, sa manière de mener son existence, de vivre avec les autres ... ALORS philosopher, c'est aussi apprendre à maîtriser la langue, car il faut se servir des mots pour penser, chercher les mots justes pour exprimer au mieux sa pensée, la confronter au groupe et se faire comprendre.

C'est donc dans une interaction permanente entre le DIRE, le LIRE et l'ECRIRE que l'on favorisera l'émergence d'une pensée construite et critique chez l'apprenti philosophe. : on dit mieux sa pensée quand elle s'appuie sur la lecture de textes à visée philosophique, tout comme on écrit mieux quand on a débattu oralement ensemble. Langage et Pensée sont en effet largement imbriqués, l'un et l'autre s'alimentant réciproquement.

Dans un protocole alliant ses trois dimensions du langage, on va donc se concentrer sur les questions suivantes : Que peut apporter l'écrit dans la construction d'une pensée réflexive ? A quel moment peut-il être introduit ? Quoi faire de cet écrit réflexif ? Pour clarifier notre propos, on s'appuiera sur un protocole assez fréquemment utilisé en cycle III.

L'importance d'un support pour les traces écrites

Phases du protocole :

- lecture offerte par l'enseignant et/ou lecture individuelle de 1 ou 2 texte(s) à visée philosophique, minutieusement choisis
- recherche en groupe de questions philosophiques induites par le(s) texte(s), puis vote collectif sur le choix de la question, objet du débat
- débat organisé autour de la question avec prise de notes et retour réflexif en fin de séance
- production d'un écrit personnel sur la question débattue, mémoire personnelle du débat
- possibilité d'échanges autour de ces écrits pour la production d'un écrit de synthèse communicable

En cycle III, l'élève peut posséder un « carnet de philo » dans lequel seront collés les textes-supports fournis par l'enseignant, seront fixés les premiers éléments de réflexion personnelle, sera transcrit l'écrit personnel consécutif au débat, et enfin seront mises en mémoire les synthèses collectives des débats, **L'élève aura ainsi une vision de l'évolution de sa propre pensée et de l'interaction de sa pensée à celle de ses pairs.**

Ce cahier ou carnet philo est la propriété exclusive de l'élève ; le maître ne doit pas y intervenir pour des corrections quelles qu'elles soient, sous peine de piéger tout le processus. Ces écrits n'ont pas en général vocation à être communiqués mais servent simplement à fixer une réflexion préalable ou consécutive à un échange oralisé : ce qui y est écrit, seul lui le lira ensuite et le partagera oralement s'il le souhaite. S'il désire, par contre, qu'une partie de ses écrits fasse l'objet d'une communication, il devra accepter le principe d'une réécriture et d'un toilettage orthographique.

Le rôle de l'écrit au fil du protocole

- Après la lecture



du ou des textes-supports, l'élève pourra dans son cahier-philo **noter ces premières réflexions**, sous la forme de quelques phrases ou d'une liste de mots, pouvant plus tard servir d'introduction au débat philo. La pratique montre cependant que les écrits, à cette phase du dispositif, restent peu nombreux.

- La **formulation écrite de la question** doit faire l'objet d'un véritable temps collectif d'apprentissage, lors des premières séances, pour progressivement être totalement délégués aux élèves en fin de cycle III. Cette phase est partie prenante du débat philo, il serait dommage que l'enseignant l'occulte en proposant lui-même la question. Se frotter à cette formulation oblige les élèves à se situer déjà dans une démarche de conceptualisation et de problématisation. En effet, la formulation du sujet de débat doit faire l'objet d'une interrogation car celle-ci permet déjà un cadrage du sujet. La présence d'adverbes mais aussi de verbes modaux comme *devoir*, *pouvoir* aide aussi l'élève à explorer tous les aspects et toutes les subtilités d'une notion, tout en lui servant de guide.

... ..

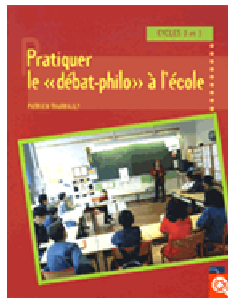
dans les ateliers philo

Il est ainsi plus facile de débattre sur la phrase «*Peut-on toujours respecter les autres ?*» que sur la notion «le respect», tout comme il est plus facile de débattre sur une question resserrée que sur une question générale de type «*Qu'est-ce que le respect ?* ». Or l'écrit va favoriser cette subtilité du langage et donner toute leur importance aux mots. Progressivement, quand les élèves auront atteint une certaine autonomie dans la formulation écrite de la question, le moment du choix parmi un panel de questions, permettra de vérifier en groupe la «*philosophicité*» de la question (= question ayant trait à l'homme en général et ne pouvant trouver de réponse scientifique)

- Une fois la question retenue, elle est écrite dans le cahier-philo et les élèves sont invités à **réfléchir individuellement à ce qu'elle leur suggère et à noter leurs premières idées**. A ce moment, l'écrit possède un nouvel intérêt : il va permettre à l'élève de fixer l'idée émergente par une prise de notes. Il peut permettre aussi au timide de s'exprimer plus facilement au cours du débat quand on le sollicitera ou servir de planche de salut à celui qui trouve que les obstacles à la prise de parole sont trop nombreux (tour et temps de parole...). En règle générale, il constitue un gain de temps en début de débat car il permet de rentrer plus rapidement dans la phase de conceptualisation.

- Lors du débat proprement dit, l'élève écrit peu, étant entièrement mobilisé par les échanges oraux. Cependant, le cahier-philo reste un support utilisé par certains, en fin de cycle III, pour fixer quelques propos «*à la volée*», propos qui étayent leur pensée. Par contre, deux élèves, aidés généralement par l'enseignant, ont un **rôle de secrétaire**, chargés de prendre des notes pour les restituer à tous à la

fin du débat. Cette prise de notes s'avère très difficile, car elle nécessite un esprit de synthèse peu compatible avec l'âge des enfants et le rythme soutenu des débats. Toutefois, elle mérite d'être maintenue et donc d'être travaillée en amont. Ce n'est, comme la formulation de la question, que très progressivement, que les élèves pourront seuls assumer cette tâche de secrétaire. La prise de notes pendant l'atelier va permettre de restituer non seulement le contenu mais l'évolution des débats. C'est en cela qu'il constitue une trace de première importance dans le débat lui-même. C'est cette prise de notes qui va clore le débat, c'est à partir de cette prise de notes que va être rédigée la synthèse collective. Elle nécessite donc une organisation et une méthodologie particulière et surtout un sens de l'écoute très aiguisé : ne pas réécrire des propos déjà transcrits, noter alternativement, être capable de reformuler tout en respectant les propos des camarades ...



- Le lendemain ou quelques jours après le débat, l'esprit en repos après une phase d'intense activité intellectuelle, seul, l'élève va encore pouvoir **utiliser l'écrit**

comme outil de construction de la pensée. Dans son carnet de philosophie, il va tenter d'organiser les premières réflexions issues du débat. Soit les élèves résumant le débat, soit ils écrivent leur pensée finale, soit ils écrivent de nouvelles idées en réfléchissant à nouveau. En tout état de cause, on note au fil de l'année, un enrichissement des écrits : une syntaxe souvent meilleure que dans les autres écrits, une diversification des formes écrites pour structurer la pensée, une utilisation de

plus en plus fréquente de conjonctions de coordination, de subordination, ... Leur écrit ne prend jamais la forme d'un écrit intime, ils savent qu'ils doivent parler de l'homme en général.

- Dans certains cas, le protocole ne s'arrête pas à la simple retranscription sur une affiche des notes prises en débat. Certains enseignants engagent leurs élèves dans un travail de réécriture à partir de leur écrit initial. Dans ce cas, après une phase d'échanges autour des écrits des carnets, le groupe classe choisit une ou deux contributions. L'enseignant accompagne alors un travail de réécriture de l'auteur ou des 2 auteurs de textes : faire émerger l'idée sous-jacente mais pas clairement formulée, mettre en exergue les éventuelles incohérences, rechercher un lexique ou une syntaxe plus experte. Ce travail a l'avantage de montrer à l'élève que son écrit est retravaillé pour son contenu réflexif et non juste pour en améliorer la forme. L'élève doit cependant garder la maîtrise de son texte, c'est-à-dire pouvoir dire qu'il n'est pas d'accord avec les propositions émises éventuelles par l'adulte. Il doit clairement avoir accepté le contrat de réécriture qui est d'être compris par ceux qui le liront et qui n'ont pas assisté au débat de la classe (insertion dans un journal d'école, sur un blog ...). Le texte final ne doit pas être aseptisé et doit garder son intention première.

Il apparaît bien dans ce descriptif que l'écrit est, à toutes les étapes, d'une part un outil de structuration de la pensée et, d'autre part, un moyen de garder les traces de l'élaboration collective des débats.



Ressources

Des livres

J-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF, 2002

Jacques Chatain, Jean-Charles Pettier, *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège, en SEGPA et ailleurs ...* SCEREN Créteil, Collection Repères pour agir 2003

Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*. Hachette Education, 2002

Yves Soulé, Michel Tozzi, Dominique Bucheton, *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, SCEREN Montpellier, 2008

Des revues

Les actes de lecture (AFL)
n°107 Septembre 2009
Mathématique : écrire pour mieux chercher - Carole Cane

Repères (INRP)
n°19 - 1999 -
Comprendre et interpréter les textes à l'école - Coordonné par Francis Grossmann et Catherine Tauveron

Repères (INRP) n°26
Place et fonction des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral.

Dialogue (GFEN) n°131, Janv 09
Je n'ai pas lu la lettre de Guy Môquet, j'ai fait mieux !

Et, pour aller plus loin

Jack Goody, *La raison graphique*, Les éditions de minuit, 1979

Dates à retenir

**A FIGEAC
DU 6 AU 10 JUILLET 2010**



**UNIVERSITE D'ETE DE
L'ASSOCIATION FRANCAISE DE LA LECTURE**

(pour la programmation : <http://www.lecture.org/>)



Des liens internet

Site du Rectorat de l'Académie de Toulouse
(Groupe Maîtrise de la langue Pages du journal du lecteur)
<http://www.ac-toulouse.fr/web/6256-journal-du-lecteur.php>

Site de l'IA Haute-Vienne
Les écrits de travail, comprendre et interpréter
<http://litterature.iahautevienne.ac-limoges.fr>
(rubrique Littérature : pistes pédagogiques)

Site du CRDP Montpellier
Comment introduire la pratique de l'écrit au sein d'un débat philo ?
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/DO28006A.HTM
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/recherche.aspx?

Site de l'IA du Vaucluse
Ecrire en toutes disciplines :
Compte-rendus de pratiques, de projets, écrits de travail, etc ...
<http://pedagogie.ia84.ac-aix-marseille.fr/litt/ecrire/ecrit0.htm>



Consulter A Vrai Lire en ligne, c'est possible !

Ce numéro d'**A Vrai Lire**, et les précédents, sont consultables sur les sites :
pedagogie.ac-toulouse.fr/cadp-villefranche/CADP/pages/pageavrailire.htm

et
<http://www.ac-toulouse.fr/web/304-maitrise-de-la-langue-et-des-langages.php>

... et désormais sur :
http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien31-rieux/article.php3?id_article=483
<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/cadp-villefranche/>