



HAL
open science

L'écriture : un moyen pour les élèves d'agir sur le monde

Nadège Figarol

► **To cite this version:**

Nadège Figarol. L'écriture : un moyen pour les élèves d'agir sur le monde. Education. 2020. dumas-02976060

HAL Id: dumas-02976060

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976060>

Submitted on 23 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1er degré

2^{ème} année

L'écriture : un moyen pour les élèves d'agir sur le monde

Mots Clefs : processus rédactionnel, interactions langagières, contexte et statut de l'écriture, écrits intermédiaires, pédagogie de projet, publication, usages du numérique, accompagnement du sujet écrivain

Présenté par : Nadège Figarol

Encadré par : Sandrine Gourdon-D'Henin, Professeur des Ecoles et Formatrice

SOMMAIRE

Introduction :	1
1. Le cadre de la démarche d'écriture :	6
1.1. Une didactique qui cherche à résoudre des problèmes aux multiples dimensions.....	6
1.2. Au cycle 2, la prépondérance des tâches techniques pour maîtriser le code par rapport aux tâches complexes de rédaction.....	8
1.3. Des choix didactiques et méthodologiques qui cherchent à explorer la dimension langagière de l'écriture et son contexte de communication.....	10
1.3.1 Le rôle des interactions orales.....	10
1.3.2. Une démarche de projet et une méthodologie d'analyse centrées sur les pratiques langagières.....	15
2. Un atelier d'écriture pour apprendre à travailler son texte progressivement.....	18
2.1 De la plume à l'ordinateur : une mise en scène pour faire entrer les élèves dans l'évocation et l'écriture retravaillée.....	19
2.2. L'ordinateur, un outil qui favorise le contrôle de l'élève sur ses apprentissages et qui renforce le rôle de médiateur de l'enseignant-e.....	22
3. Graines de reporters, un projet pour mettre les élèves en relation avec le monde....	24
3.1. Placer les élèves dans un dispositif inspiré de situations professionnelles.....	26
3.2. Le plaisir de l'écrit.....	27
4. Références bibliographiques :	30
4.1. Articles dans un ouvrage collectif.....	30
4.2. Ouvrages.....	30
4.3. Articles dans une revue.....	30
4.4 Documents sur internet.....	31
5. Annexes.....	32
6. Résumé.....	92

Introduction

N'y-a-t-il pas exercice plus sensible et délicat que celui d'écrire ? Engageant la personne jusqu'au bout des doigts dans ce qu'elle accepte de révéler d'elle-même, de son rapport aux autres, de sa représentation du monde, de sa maîtrise de la langue, de ses capacités à réfléchir et à imaginer, l'acte d'écrire crée aussi une obligation envers l'autre. Cet autre, celui qui va lire, il faudra l'emmener au bout d'un chemin que l'écrivain est, *a priori*, seul à tracer dans la page blanche. La démarche n'est pas aisée et peut susciter des réticences, notamment chez les jeunes élèves qui peuvent se sentir démunis face à la tâche. A l'inverse, d'autres apprentis scripteurs peuvent y voir une opportunité de s'exprimer et y trouver du plaisir.

Dans la classe de CE1 que j'ai encadrée au cours de l'année scolaire 2019-2020, j'ai été confrontée à ces différentes réactions lorsque j'ai commencé à proposer des déclencheurs d'écriture aux élèves : des réactions de blocage pour quelques enfants, mais aussi d'engagement enthousiaste pour d'autres.

Une séance m'a particulièrement marquée par la diversité des écrits qu'elle a générée. Nous étions au début du mois d'octobre. Un nouveau rituel venait d'être établi dans la classe pour débiter la journée : le jogging d'écriture. La séance proposait aux élèves de faire la liste de ce qu'ils aiment faire. Beaucoup d'élèves sont allés bien au-delà des trois tirets qui figuraient comme amorce au tableau¹. Certains sont légèrement sortis de la consigne en listant des souhaits, des objets ou des animaux, ou en les ajoutant à leur liste d'activités. Une élève est d'emblée entrée dans la démarche littéraire en faisant une liste d'incipits, comme un inventaire poétique à la Prévert, car ce qu'elle aime faire, c'est raconter des histoires. Elle en a donc débuté douze.

Et puis a surgi une liste de trois fois rien. Formulée littéralement : « - rien - rien – rien ». L'élève refusait l'invitation à écrire. Trois fois.

Les trois tirets semblaient se présenter à lui comme autant d'obstacles. Comment l'aider à les surmonter ?

¹ Voir annexe 1.

C'est suite à cette séance que la problématique du rapport à l'écrit m'est apparue comme la question à approfondir, dans le cadre du travail de réflexion que les professeurs stagiaires sont invités à mener sur leurs premières pratiques d'enseignement.

Quelles sont les conditions qui peuvent permettre à de jeunes élèves d'aller au bout de la démarche d'écriture et éprouver de la satisfaction dans ce qu'ils ont produit ? La problématique est bien de les aider à entrer dans un processus en prenant conscience qu'il leur faut emprunter un chemin qui va au-delà de l'encodage de l'oral, mais aussi de les accompagner dans la construction d'une posture d'écrivain, comme le stipulent les programmes.

Une de nos hypothèses est qu'un des principaux obstacles rencontrés par les scripteurs novices est d'ordre épistémologique. Chez les jeunes élèves, la production de phrases écrites reste très proche du langage oral parce qu'ils ne concevraient pas l'écriture comme une élaboration en continu qui est soumise à des contraintes propres, et qui doit donc être organisée, ce qui amène à transformer progressivement le texte en même temps qu'il s'écrit pour s'assurer de sa cohérence. Or, le scripteur novice percevrait l'écriture d'un texte comme un alignement de mots et de phrases immuables. Il s'agit par conséquent de guider les élèves dans le processus de rédaction.

Mais les outils de fabrication qui aident à structurer l'écriture sont-ils suffisants pour surmonter « l'insécurité scripturale », telle que la nomme le didacticien Michel Dabène (Dabène, 1991) ? En effet, écrire, ce n'est pas seulement produire un texte. Ecrire, c'est aussi s'exposer au regard et au jugement de celui qui va lire et qui n'est peut-être pas identifié, ce qui est très insécurisant.

Notre deuxième hypothèse est donc qu'il faudrait non seulement accompagner la structuration de l'écrit, mais aussi donner de l'importance au contexte dans lequel les élèves produisent et communiquent ces écrits. Donner un statut concret et valorisant à leurs productions permettrait aux élèves de comprendre pourquoi et à qui ils écrivent. En ayant en tête cette finalité de l'écriture, les élèves pourraient s'impliquer davantage dans la démarche d'écriture.

Cette importance du contexte d'écriture nous amène à préciser le cadre dans lequel cette démarche a été menée.

La plupart des 23 élèves de la classe ont plutôt un bon rapport à l'écrit, y compris deux enfants qui rencontrent des difficultés dans la mise en relation phonographique et la

mémorisation orthographique des mots (ils bénéficient pour cela d'un suivi par une enseignante spécialisée du réseau RASED).

Pour un quart des élèves de la classe, le français n'est pas la seule langue pratiquée à la maison et la moitié des enfants a une double culture, ce qui crée une grande richesse au sein de la classe et favorise son ouverture sur le monde.

Si des blocages dans le rapport à l'écrit ont été constatés chez certains élèves, nous faisons l'hypothèse qu'ils étaient dus à la situation d'écriture qui était difficilement perçue dans son exécution et sa finalité, ce qui a probablement engendré des réticences telle que la peur d'être mal jugé. Ainsi, une autre situation d'écriture comme le rituel quotidien de la dictée ne suscite pas ces réticences chez les élèves de la classe.

Spécialiste de l'évaluation et des gestes professionnels, la chercheuse en sciences de l'éducation Anne Jorro insiste sur le fait que l'enseignant-e doit créer les conditions qui rassurent les écrivains. Il faut pour cela varier les dispositifs afin de développer la culture de l'écrit, et privilégier la pédagogie de projet avec des tâches différenciées adaptées aux capacités des élèves (Jorro, 2004). Cela suppose que l'enseignant-e emprunte un cheminement avec les élèves, basé « sur un autre mode que celui de la correction ou de la remédiation » (Jorro, 2004). Ce cheminement remet en question la place de chacun. En donnant un statut aux écrits et en mettant l'accent sur la valorisation du projet d'écriture plutôt que sur la seule maîtrise de la langue, l'enseignant-e devient-il un médiateur, comme le propose Anne Jorro ? Ce positionnement permet-il de créer la sécurité dont l'élève a besoin pour pouvoir se montrer en tant que « je » auteur (Bucheton, Alexandre, Jurado, 2014) ?

Notre projet était de mettre en place dans la classe une démarche d'écriture progressive, avec différentes aides à la rédaction, parmi lesquels les outils informatiques, pour faire évoluer le rapport des élèves à l'écrit.

L'objectif était d'inciter les élèves à entrer dans des projets d'écriture de plus en plus engageants, avec à terme l'enjeu d'être publié, et donc d'être lu non seulement par ses pairs, mais également par un jury, ses proches, les familles des autres élèves ainsi que les divers partenaires des projets. Au-delà du fait d'être lu, l'objectif final était d'amener les élèves à réaliser que l'écriture est un moyen de donner une portée à son regard, en partageant avec d'autres un ressenti ou en faisant connaître des faits, ce qui permet d'agir sur le monde.

Dans une première partie, nous verrons que ces projets tentent de s'inscrire dans le cadre théorique de la didactique de l'écriture qui a considérablement évolué depuis les années

1980, d'abord axée sur la planification et la structuration du texte avant de prendre en compte plus récemment le rapport que chaque écrivain entretient avec l'écrit et les pratiques qui en découlent, en particulier les pratiques langagières.

Dans une deuxième partie qui présente un atelier d'écriture, nous verrons que comme lors des premiers dispositifs mis en place dans la classe, l'oral a joué un grand rôle et a permis aux élèves de trouver des idées, de les mettre en mots, puis, si possible, de les améliorer. Mais cet atelier n'était pas seulement orienté sur l'organisation de l'écrit. Ce dispositif avait aussi pour but d'aider les élèves à projeter leur écrit vers un destinataire, en l'occurrence le jury d'un concours. L'objectif était de faire en sorte que les élèves parviennent à exprimer un point de vue, un ressenti, une émotion que le lecteur potentiel pourrait arriver à percevoir.

Dans le même temps, les élèves ont aussi commencé à écrire des petits articles avec les techniques basiques de la rédaction journalistique, pour pouvoir les publier sur un cybercarnet, intitulé « Graines de reporters », qui est présenté en troisième partie.

Petit à petit, l'outil informatique a été introduit, d'abord avec les ordinateurs fixes en salle informatique pour la saisie des textes et la recherche d'informations, puis par un usage privilégié de tablettes en classe. La classe de CE1 fait partie du programme « classes numériques » et dispose d'une douzaine de tablettes numériques, ce qui permet de mettre en ligne facilement les textes des élèves. Nous verrons que les deux outils diffèrent quelque peu dans leur usage par les élèves, et qu'ils présentent l'intérêt d'alléger certaines contraintes d'écriture tout en favorisant certaines interactions.

Le recours à ces outils visait aussi à marquer l'étape de la publication des productions écrites, et à répondre aux questions « pourquoi et pour qui on écrit ? » Nous avons tenté d'aborder ces questions au travers du projet transdisciplinaire « Graines de reporters », dont un des objectifs était d'appréhender les divers enjeux d'une publication.

La méthodologie que nous avons choisie pour rendre compte de cette démarche devait s'appuyer à la fois sur les observations en situation d'écriture et des entretiens de groupes. L'objectif était d'essayer d'évaluer l'effet des différents dispositifs, parmi lesquels les outils informatiques, sur le rapport à l'écrit des élèves. Ce projet venait d'être lancé quand les mesures de confinement ont été mises en place. Il se poursuit néanmoins à distance, via les classes virtuelles, mais il n'est plus possible d'observer l'écriture en train de se faire même si les élèves continuent de produire des écrits. Un seul entretien semi-directif a pu être réalisé,

avant le confinement, auprès de quatre élèves qui s'expriment sur l'écriture et sur les outils informatiques.

Même si la démarche d'analyse n'a pu être menée dans de bonnes conditions, nous espérons que les élèves auront découvert différents aspects de l'écriture grâce à ces projets. Nous espérons également que notre approche s'inscrit bien dans les recommandations de Dominique Bucheteau, professeure honoraire des universités, qui mène depuis de nombreuses années une réflexion sur le renouvellement de l'enseignement de l'écriture : « l'élève est une personne que l'on doit accompagner, écouter, respecter, faire avancer le plus loin possible. Il écrit parce qu'il a quelque chose de sensé et d'intéressant à dire, même tout petit. » (Bucheton, Alexandre, Jurado, 2014). C'est en tout cas le regard que nous avons essayé d'adopter, avec la conviction que tout un chacun peut apprivoiser l'écriture pour la faire sienne.

1. Le cadre de la démarche d'écriture

1.1. Une didactique qui cherche à résoudre des problèmes aux multiples dimensions

Les pratiques didactiques ont évolué depuis le modèle traditionnel de la rédaction ou de la composition française. Jusque dans les années 1980, l'écriture n'était pas véritablement enseignée. L'exercice de rédaction était avant tout envisagé comme « une synthèse magique » (Reuter, 1996) des savoirs disciplinaires relevant de l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire). Le rôle de l'enseignant-e consistait essentiellement à contrôler le respect des normes du code et le soin apporté par l'élève à la qualité graphique de son texte.

Apparu dans les années 1980, le modèle conceptuel issu de la psychologie cognitive et de la linguistique, qui s'appuie sur les travaux de John Hayes et de Linda Flower, a contribué à modifier les pratiques enseignantes. Ce modèle a montré que, contrairement aux représentations traditionnelles (recherche d'idées, plan, écriture du texte, puis relecture et correction), l'écriture n'est pas un processus linéaire. Il s'agit en réalité d'une activité complexe, qui mobilise à la fois des connaissances sur la langue (des connaissances lexicales, sur le système orthographique, de syntaxe et d'encodage), des compétences graphiques (connaître la forme des lettres, contrôler le geste graphique, se repérer dans l'espace d'écriture), des connaissances sur le thème abordé, la capacité à trouver des idées et à les organiser, ainsi qu'à les mettre en mots, mais aussi à évaluer ce qui a été écrit et le modifier (voir Figure 1 page suivante). Ces connaissances et ces compétences sont mobilisées lors d'opérations qui font des aller-retours entre elles. En effet, la mise en mots active la réflexion, modifie les idées ou en fait surgir de nouvelles, ce qui contribue à faire évoluer la syntaxe mais aussi l'organisation du texte. Contrairement à l'oral, l'écriture est donc un processus en boucle qui s'inscrit dans la durée.

S'il tient compte du contexte dans lequel le texte est écrit (quel est le thème traité, à qui le texte est destiné, voir Figure 1), ce modèle cognitif a surtout mis en évidence le processus d'écriture, avec trois phases opératoires en interaction : la planification, la mise en texte, et la révision. Au moment de la planification, l'écrivain a une vue d'ensemble des caractéristiques de son texte et de ses enjeux (son but, à qui il s'adresse, son genre, son contenu). Pendant la mise en texte, il organise les informations, il rédige, il relie les

phrases. Lors de la révision, il corrige les erreurs, réécrit éventuellement ce qui ne fonctionne pas. Mais ces trois phases ne sont jamais vraiment séparées. Elles s'imbriquent, puisque l'écrivain peut à tout moment changer l'ordre des idées ou des phrases, se relire, faire des corrections puis reprendre sa rédaction.

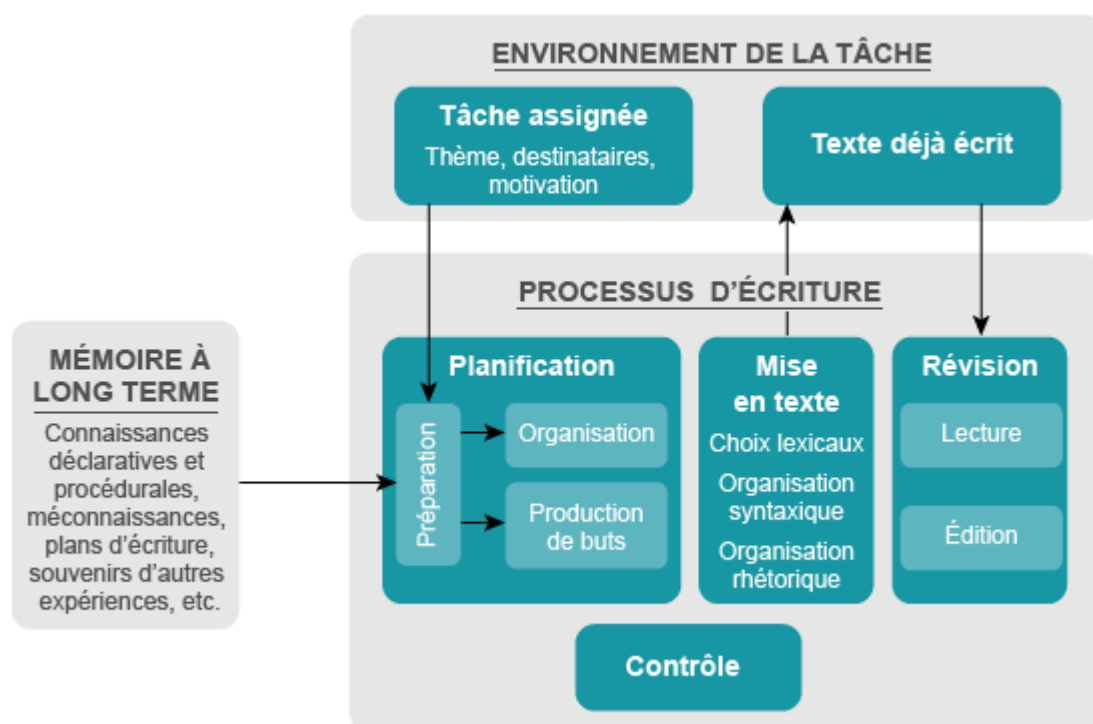


Figure 1 : Modèle du processus d'écriture de John Hayes et Linda Flower. Schéma issu du cours *Français, langue d'enseignement et d'apprentissage*, d'Isabelle Carignan, professeure agrégée à l'Université TÉLUQ, schéma lui-même adapté du schéma réalisé par Michel Fayol (1996)

Ce schéma du processus d'écriture a permis à des chercheurs et des enseignants d'identifier les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. En s'appuyant sur les trois phases, ils ont cherché à élaborer des stratégies cognitives pour aider les élèves à structurer leur démarche d'écriture, et ainsi prévenir ou résoudre leurs difficultés.

Les programmes de 2016 ont mis l'accent sur la nécessité de faire acquérir aux jeunes élèves cette expérience de la démarche d'écriture en tant que processus planifié dès le cycle 2, afin qu'ils parviennent à mieux se représenter la tâche, aient une vue

d'ensemble de leur texte et disposent de références. Mais les programmes reconnaissent également qu'enseigner l'écriture comme un processus planifié n'est pas simple, aussi bien d'un point de vue didactique que pédagogique : comment faire identifier les différentes phases du processus de rédaction alors qu'elles ne peuvent être appréhendées distinctement puisqu'elles interagissent en permanence ? Comment trouver le temps nécessaire pour des projets d'écriture qui nécessitent de procéder par étapes et de revenir sur ce qui a été fait, dans une programmation scolaire très contrainte ? Comment accueillir l'hétérogénéité des textes produits suivant les capacités des élèves ? Comment leur apprendre à modifier leurs textes pour les améliorer, une tâche qui est très difficile à appréhender par les élèves ?

1.2. Au cycle 2, la prépondérance des tâches techniques pour maîtriser le code par rapport aux tâches complexes de rédaction

Dans son bilan sur la mise en œuvre des programmes de 2008, l'inspection générale de l'éducation nationale constate que les activités d'expression écrite restent encore limitées au cycle 2 comme au cycle 3, (IGEN, 2013), l'enseignant-e intervenant surtout pour mettre aux normes orthographiques après avoir mis les élèves en situation d'écrire.

Les travaux de recherche qui analysent les pratiques d'écriture et leur enseignement au cours du cycle 2 sont encore peu nombreux. Mais une des toutes premières enquêtes, qui a été effectuée dans le cadre du projet de recherche Lire-écrire au CP (2012-2015) à partir d'observations réalisées dans 131 classes (Pasa *et al.*, 2015), a mis en évidence que les tâches d'écriture proposées aux élèves sont majoritairement techniques. Parmi ces activités, la copie (avec modèle ou cachée) est la plus pratiquée, puis viennent la calligraphie (tracé normé des lettres) et la dictée. Les auteurs font une distinction entre ces tâches techniques et d'autres tâches qu'ils qualifient de signifiantes. Ces dernières supposent une initiative de la part de l'élève dans la démarche d'écriture. Ce sont, par exemple, la dictée à l'adulte, la rédaction d'une légende sous une image, ou toute production écrite impliquant de définir ou d'organiser l'écrit. L'enquête révèle que ces tâches dites signifiantes représentent moins d'un tiers des activités d'écriture dans les 131 classes de CP observées.

La très grande majorité des élèves de ma classe a effectué son CP dans la même école. J'ai pu consulter les cahiers du jour de certains d'entre eux, qui avaient été conservés par leur enseignante de CP. Les exercices de calligraphie et de copie avec modèle ou en copie cachée, ainsi que la dictée (de syllabes, de mots, et de la phrase du jour réalisée sous forme de dictée à l'adulte à partir du son étudié puis copiée par les élèves) occupent effectivement une grande place dans les tâches quotidiennes tout au long de l'année. Des activités comme la copie réfléchie (textes à trous) ont été effectuées, en lien avec la compréhension de textes lus par l'enseignante, et qui demandaient aux élèves de prélever des informations pour répondre à une question. Les élèves se sont aussi exercés à l'écriture d'un portrait d'un camarade puis d'un animal écrits sous la forme d'une charade en suivant une trame. L'écriture d'une phrase à partir de mots donnés à remettre dans l'ordre a aussi été pratiquée. Enfin, durant tout le mois de juin, les élèves ont relevé deux défis d'écriture par semaine : écrire trois mots comportant un son donné, écrire des noms d'animaux, compléter une phrase à trous suite à une visite, écrire des mots qui commencent par une lettre donnée, faire la liste des objets dans sa trousse, écrire un compliment à son voisin, indiquer ses deux plats préférés avec une amorce de phrase, et le dernier défi invitait à rédiger une réponse à la question : que vas-tu faire pendant tes vacances d'été ? Cet exercice avait déjà été pratiqué sous une forme au printemps, avec une case brouillon où l'élève rédigeait une phrase au crayon sur un moment de ses vacances, puis une partie de la fiche était réservée pour recopier le brouillon au stylo.

Les élèves avaient donc vécu différentes situations d'écriture, axées en première partie d'année sur l'entraînement à des tâches techniques qui ne sont pas encore automatisées chez les élèves et qui sont nécessaires pour écrire des mots et des phrases, puis des activités d'écriture planifiée, avec notamment l'objectif de réinvestir des connaissances sur la structuration de la langue (encodage, lexicque, structure de la phrase).

Il nous fallait donc réfléchir à une démarche pour poursuivre cette découverte de l'écriture par les élèves, sachant qu'en cycle 2 la problématique des équilibres à trouver entre l'acquisition des connaissances sur la langue et l'entrée dans l'écriture créative est difficile à trouver, comme le souligne Dominique Bucheton :

La difficulté pour penser de manière nouvelle l'enseignement de l'écriture tient ainsi dans la manière de conjuguer des apprentissages fondamentaux du système de la langue avec la pratique de textes qui, pour prendre sens, ont besoin

d'être complexes. Cette dialectique n'est pas une nouveauté et renvoie aux diverses théories de l'apprentissage. Faut-il passer par le simple, bien établi et structuré (des séries d'exercices et d'apprentissages cloisonnés et décontextualisés), avant d'aborder un écrit réel forcément complexe ? Ou faut-il lancer les élèves dans la complexité pour ensuite revenir sur des éléments de code ? Pas si simple ! On sait aujourd'hui que les modes d'apprendre sont divers, on sait aussi que pour résoudre des tâches complexes de haut niveau (ce qu'est l'écriture), il faut libérer de l'espace de travail dans le cerveau. (Bucheton, Alexandre, Jurado, 2014)

Quels choix didactiques étaient possibles pour la classe de CE1, alors que plusieurs dimensions de la démarche d'écriture pouvaient être explorées ? Comment faire vivre aux élèves le processus complexe de la rédaction sans risquer de faire apparaître d'autres blocages ? Ce processus devait-il être envisagé seulement sous un angle structurel, comme un ensemble de problèmes techniques à résoudre ?

1.3. Des choix didactiques et méthodologiques qui cherchent à explorer la dimension langagière de l'écriture et son contexte de communication

Nous avons émis l'hypothèse que l'une des difficultés rencontrées par les jeunes élèves était de ne pas arriver à se représenter la tâche, faute de pouvoir appréhender les contraintes propres à l'écriture. Pour guider les opérations complexes que sont la planification et la mise en mots, nous avons d'abord eu recours à des matrices et des carnets d'idées. Or, ces premières expériences ont mis en évidence que d'autres facteurs interagissaient avec l'étayage structurel et pouvaient favoriser l'implication des élèves dans la démarche d'écriture.

1.3.1. Le rôle des interactions orales

La première matrice qui a été utilisée est tirée de la banque d'activités proposée par l'IUFM de Paris, que nous avons simplifiée, et étayée par des exemples. Nous y avons eu recours pour libérer les élèves de la recherche énonciative, lexicale, syntaxique et orthographique, l'objectif étant de leur faire vivre la surprise et le plaisir partagés que peut produire une écriture créative générée par des contraintes formelles. Ils pouvaient aussi commencer à prendre conscience, grâce à ces contraintes, de la manière dont

plusieurs idées peuvent être agencées dans une phrase, notamment grâce à une conjonction de coordination.

Les contraintes structurelles ont été présentées aux élèves comme une aide pour écrire. Il s'agissait de rédiger une lettre d'excuses saugrenue en combinant des expressions, à choisir dans trois listes, qu'il fallait insérer dans une phrase à trous. La plupart des élèves se sont réjouis des résultats qu'ils avaient obtenus. Beaucoup ont réutilisé la matrice et se sont amusés à produire plusieurs phrases (voir annexe 2).

Le lendemain, une deuxième séance les a invités à construire leur propre matrice, avec ce que nous avons appelé des « sacs de mots » de personnages, d'actions (verbe à conjuguer ou prédicats), des buts ou des lieux reliés par la préposition « pour ». Des exemples de mots avaient d'abord été cherchés collectivement et écrits au tableau. Tous les élèves ont réussi à réaliser plusieurs phrases, y compris ceux qui avaient eu des blocages lors de précédents joggings d'écriture et qui se sont appuyés sur des mots trouvés par la classe. D'autres élèves sont parvenus à écrire directement leurs phrases sans passer par l'étape rédigée des « sacs de mots » (voir annexe 2).

Une troisième séance, inspirée par les exercices de style de Raymond Queneau, proposait de partir d'une amorce de phrase (« Ce matin, en sortant de la boulangerie... ») pour raconter un événement surprenant (un choc avec une bicyclette en traversant la route), en ajoutant des précisions sur l'heure, la météo ou la couleur de la bicyclette. Le début de phrase était écrit au tableau, avec des espaces à compléter pour les précisions, et trois petits points pour raconter la suite après le choc avec la bicyclette. C'était un exercice difficile et la recherche d'exemples pour les précisions ainsi que des propositions d'événements ont été effectuées collectivement à l'oral, puis écrites au tableau.

J'ai alors été surprise de découvrir de quelle manière plusieurs élèves se sont inspirés de l'idée d'une de leurs camarades (le fait de se retrouver à l'hôpital après le choc avec la bicyclette) pour développer chacun-e leur histoire singulière, y compris en modifiant l'idée initiale. Y avait-il, pour reprendre les métaphores utilisées par Dominique Bucheton, des « passeurs » et des « chasseurs » dans la classe (Bucheton, Alexandre, Jurado, 2014) ?

Ainsi certains élèves sont de vrais chasseurs de mots. Ils les attrapent dans leur filet. Ils reprennent les mots des textes, des autres élèves, ceux de l'enseignante. D'autres sont des passeurs : ils

apportent du capital lexical dans la classe. D'autres encore tissent leur toile sémantique autour de leurs propres mots, fils rouge de leur pensée.

Dominique Bucheton fait cette analyse à propos, notamment, des échanges verbaux dans une classe, dont les élèves se nourrissent pour l'écriture de leurs textes.

Dans notre classe, il semble bien que les interactions langagières préalables à l'écriture ont joué un rôle lors des trois séances qui, au départ, étaient axées sur un étayage structurel de l'écriture.

Ainsi, à l'issue des trois séances, on constate que non seulement tous les élèves sont entrés dans la tâche en s'appropriant le principe de la matrice, mais aussi qu'une bonne moitié d'entre eux, parmi lesquels les élèves qui avaient rencontré des blocages lors de précédents joggings d'écriture, se sont appuyés sur les idées énoncées par des camarades, tandis qu'un quart des élèves ont trouvé leurs propres idées.

Proposés comme jogging d'écriture, ces exercices à fortes contraintes formelles auraient pourtant pu dérouter car ils étaient très différents des rituels habituels, bien identifiés, comme la dictée. Mais cette fois, ils n'ont pas suscité de réticence au point que le mot « rien » remplisse les blancs dans les phrases à composer (ce mot « rien » est apparu plusieurs fois chez deux élèves lors de précédents joggings d'écriture).

Il y aurait donc d'autres facteurs plus prégnants qui ont favorisé l'investissement des élèves. Suite à cette expérience, on peut penser que l'apport d'une architecture peut les aider à comprendre comment l'écrit se structure, puisque tous ont réussi un écrit complet, au moins lors des deux premières séances. Mais on a vu également le rôle efficace qu'a joué la préparation orale collective pour tous les élèves à chaque séance, en permettant de visualiser avec des exemples la tâche à effectuer et en ayant à disposition des idées partagées.

Le fait également que presque tous les écrits (ce que recommande Dominique Bucheteau) aient été lus à voix haute, et aient donc été entendus et appréciés a certainement eu un impact sur les élèves. En s'engageant dans l'activité, ils savaient que leur texte aurait une destination et ils ont bénéficié d'un retour sur l'effet burlesque que leurs phrases produisaient. Là encore, les interactions langagières semblent avoir eu une importance dans la démarche d'écriture.

Une autre situation d'apprentissage visant à expérimenter le dispositif du carnet d'idées a mis en lumière de manière plus prononcée l'intervention de l'oral dans la réalisation de l'écrit.

Toujours dans le but d'apporter un étayage structurel au processus de rédaction, nous avons eu recours au carnet d'idées pour aider les élèves à écrire les pensées de deux personnages, dans le cadre d'une séquence de lecture-compréhension sur *Le Maître-chat*, de Benjamin Lacombe (d'après Charles Perrault, Hatier). L'objectif annoncé était d'écrire les pensées des personnages dans des bulles pour réaliser une lecture dialoguée des textes devant la classe. Il y avait donc à nouveau une dimension orale qui créait un contexte de communication pour l'écrit produit, mais notre objectif était avant tout que les élèves entrent dans un processus de rédaction pour parvenir à réaliser les deux textes-bulles.

Le carnet d'idées proposé fournissait du lexique, via des adjectifs, sur l'état mental possible des personnages (« ce qu'il ressent »), et sur la manière dont ils pouvaient se projeter (« ce qu'il pourrait faire »), exprimée sous forme de prédicats.

Mais la place des discussions collectives pour préparer la planification de l'écrit a pris une ampleur que je n'avais pas prévue, et elle a permis aux élèves de quasiment se dégager des idées du carnet pour suivre leur propre chemin.

Initialement, cette préparation en groupe classe visait à faire préciser par les élèves ce qu'est un moulin, à quoi il sert, comment on obtient de la farine, puisque c'était l'enjeu entre les deux personnages, l'un héritant d'un moulin, l'autre seulement d'un âne. Il fallait aussi que les élèves arrivent à prendre conscience des conséquences que ces différentes situations allaient avoir sur la vie de chacun des personnages et en quoi cela allait faire diverger leurs chemins. Et ce d'autant plus que ces conséquences n'étaient formulées explicitement nulle part : ni dans le texte lu, ni dans le carnet d'idées où les mots « riche » et « pauvre » ne figuraient pas. Seuls des états mentaux étaient proposés (heureux, fier, malheureux, jaloux).

Une fois que les élèves avaient rappelé la fonction du moulin et le circuit du blé jusqu'au pain, différentes idées ont été exprimées pour répondre à la question ouverte : « que va-t-il se passer pour chacun des frères ? » Le but était de permettre aux élèves d'effectuer des inférences, mais ils sont allés bien plus loin en rebondissant sur les idées des un-e-s et des autres.

Ainsi, une élève a fait remarquer que le moulin n'était pas seulement un outil de production mais aussi une habitation, en le qualifiant « d'abri pour l'hiver », une idée que d'autres élèves ont reprise pour écrire leur texte (voir annexe 3). Des enfants ont proposé de ne pas opposer les frères et que le plus riche partage avec les autres. Cette idée se retrouve dans plusieurs écrits, et une élève y a même introduit une nuance (« comme je suis gentil, je partagerai mon moulin, mon argent et mon pain avec mes frères mais pas tout ! »)

Cette proposition de partage a aussi incité plusieurs élèves à aller dans le sens contraire des propositions initiales du carnet d'idées : le deuxième frère n'est ni malheureux ni jaloux, il apprécie de travailler en association avec son frère ou bien il voit dans sa situation une forme d'indépendance (« au moins, je pourrai ne pas aller à pied. Je pourrai aller où je veux. »)

Nous pensons que sans ces échanges préalables et cet étayage mutuel entre les élèves, les productions écrites n'auraient pas été aussi riches et diversifiées. Ces interactions orales ont probablement permis à tous les élèves d'aller jusqu'au bout de la démarche d'écriture, alors que l'exercice n'était pas facile en raison de la grande part d'implicite laissée à l'interprétation des points de vue. De fait, tous les élèves ont été motivés pour lire ensuite avec un camarade une de leurs bulles-textes devant la classe, ce qui a permis de créer de nouvelles attentes en recomposant un dialogue à partir de deux productions d'élèves.

Ces premiers dispositifs axés sur le processus de rédaction nous ont permis d'observer que l'étayage technique apporté par ces outils d'écriture se combine avec l'étayage mutuel des élèves lors de leurs échanges verbaux. De fait, John Hayes a rappelé que le modèle du processus rédactionnel, qu'il a contribué à élaborer, avait été construit en s'appuyant sur « la verbalisation à haute voix de ce que font les scripteurs » (Marty, 2005). En 1995, John Hayes a fait évoluer ce modèle du processus de rédaction :

- la planification devient un aspect de la résolution des problèmes (semblable à celle que l'on trouve dans les activités mathématiques) ;
- la mise en texte et la révision se rapprochent des activités langagières en général (lecture, langage oral et écrit) :

« Il apparaît important d'inclure le langage parlé dans le modèle de l'écriture, parce que, pour plusieurs scripteurs, le processus de productions de phrases s'apparente au processus de l'oral. » (Hayes, 1995, cité par Marty 2005)

Ce constat nous a permis d'envisager plus précisément comment nous allons travailler avec les élèves sur la démarche d'écriture, en faisant intervenir d'autres dimensions que celles liées au processus rédactionnel.

1.3.2. Une démarche de projet et une méthodologie d'analyse centrées sur les pratiques langagières

Chez les jeunes élèves, il existe encore peu de différences entre le langage oral et la production écrite. Il nous a donc paru pertinent, de finalement ne pas percevoir l'oral comme un obstacle à la structuration de l'écrit, mais comme un appui, aussi bien pour aider les élèves à construire leurs textes que pour observer leurs pratiques. L'élève peut mettre en texte à partir de ce qu'il a formulé, en écoutant aussi les autres et en leur empruntant des idées ou des mots, mais aussi en travaillant de manière collaborative avec ses camarades. Ainsi, l'écrit ne se construit pas seulement par des opérations cognitives mises en évidence par le modèle du processus rédactionnel. Il se construit aussi via des interactions langagières. Tenir compte de toutes ces dimensions, qui relèvent à la fois du « sujet écrivain » et du contexte dans lequel il écrit, permettrait d'approcher l'écriture telle qu'elle s'invente, en continu, mouvante, à partir de la pensée et des émotions de l'élève en tant que personne singulière interagissant avec le monde (Bucheton, 2014 et Jorro, 2004).

Selon Anne Jorro, les pratiques didactiques centrées sur les usages langagiers sont une approche récente, influencée notamment par la pédagogie Freinet et les ateliers d'écriture. Elles reposent sur des écrits préparatoires avec des situations variées (jets, travail sur l'énonciation) et un positionnement de l'enseignant-e orienté « vers celui qui est en passe d'écrire » (Jorro, 2004) plutôt que sur le texte produit, avec une mise en avant du contexte de communication de l'écrit.

Après avoir observé les effets des premiers dispositifs d'écriture expérimentés dans la classe, nous avons donc souhaité poursuivre notre exploration en essayant de nous inscrire dans une telle approche. Elle est basée sur deux projets, l'un d'expression

personnelle produite en atelier d'écriture, l'autre à caractère plus informatif mais qui réunit les deux types de publications, afin que les écrits des élèves ne soient pas destinés seulement à l'enseignante, mais interagissent avec d'autres destinataires. Le fait que leurs textes soient publiés, à la fois sur papier et sur Internet, peut aider les élèves à prendre conscience qu'écrire permet de communiquer avec autrui.

Outre le caractère authentique de la démarche, ce qui favorise les besoins d'autonomie des élèves et de contrôle sur leurs apprentissages (Lessard V., Guay F., Falardeau E., Valois P., Langlois S., 2014), les deux projets donnent un statut à la parole de l'enfant et l'incitent à s'engager sur un temps long. Il peut ainsi comprendre que l'écrit s'inscrit dans un cheminement, de sa pensée vers l'oral, à partir de ses idées et d'autres sources (papier, numérique, orales) et avec des savoirs (dont ceux sur la langue), pour pouvoir atteindre son destinataire.

Les deux projets accordent par conséquent de l'importance à ce que Dominique Bucheton nomme « les écrits intermédiaires », et qui consistent en différents jets d'une part, et d'autre part en prises de notes associées à une recherche ou une interview. Ainsi, les élèves ont des traces de la genèse de leurs écrits :

Il s'agit, en classe, de s'intéresser autant sinon plus au processus de l'écriture qu'à son résultat : le texte achevé normé, normalisé. Ces écrits intermédiaires, transitoires, n'ont pas dans la classe, pour l'instant, le statut d'instrument de travail. Ils n'existent quasiment pas, sont jetés, ignorés. Penser, travailler, écouter, participer à un cours ou à une discussion le stylo à la main ou le clavier sous les doigts est pourtant pour nombre d'entre nous une pratique ordinaire dont l'efficacité n'est pas mise en doute. Mémoire et créativité y trouvent un autre espace pour conserver et mettre en travail les traces d'idées émergentes, de lectures, de notes de cours, de discussions. Ces premiers états de la pensée peuvent alors être repris, réorganisés, questionnés, corrigés, développés ou mis de côté pour plus tard. (Bucheton, Alexandre, Jurado, 2014)

Introduits progressivement au cours de ces deux projets, les outils numériques (ordinateurs fixes et tablettes) permettent de marquer concrètement l'étape de la publication dans le processus d'écriture, avec la mise en ligne des textes sur un cyber-carnet académique en accès réservé aux familles des élèves et aux partenaires du projet. Sachant que comme les autres étapes du processus de rédaction, la publication incite à la révision du texte, et que par conséquent ces étapes s'imbriquent, nous nous demanderons si les outils numériques permettent aux élèves d'interagir différemment avec leur texte lorsqu'ils le révisent.

Nous nous demanderons aussi si l'immédiateté de la mise en ligne et l'interactivité du cyber-carnet redéfinissent la nature de la communication écrite avec les destinataires.

En tant qu'outils pédagogiques créateurs de contenus, nous nous demanderons également de quelle manière l'ordinateur et la tablette font évoluer les interactions des élèves avec le travail à réaliser et dans la relation pédagogique avec l'enseignante. Créent-ils un sentiment de sécurité par rapport à l'écrit pour les élèves, et si oui pourquoi ?

D'une manière générale, nous tenterons de répondre à notre problématique principale, en analysant en quoi les différents dispositifs et les modalités associées favorisent l'implication des élèves dans la démarche d'écriture. Mais comment l'évaluer ? Comme nous l'avons fait pour les premiers dispositifs d'écriture expérimentés auprès des élèves, notre analyse portera sur les observations faites en situation. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, l'écriture étant par essence un phénomène multidimensionnel, il s'agira d'observer les diverses interactions qui permettent de construire un texte : échanges verbaux, passage de l'oral à l'écrit, situations de collaboration entre élèves pour chercher et énoncer, interactions avec des sources diverses, avec l'ordinateur (périphériques, traitement de texte, recherches sur Internet), avec la tablette numérique (traitement de texte et mise en ligne), médiation de l'enseignante.

Dans ce contexte interactif, nous ne pouvons réellement suivre une démarche hypothético-déductive. Comme lors de l'observation des premiers dispositifs d'écriture, la démarche sera donc descriptive pour tenter d'analyser ce qui précède et accompagne la production écrite.

Initialement, nous avions souhaité nous appuyer aussi sur des entretiens semi-directifs avec les élèves pour analyser leur rapport à l'écrit, et aux outils qui peuvent favoriser leur implication comme le numérique, ainsi que leur perception des contextes d'écriture. Mais un seul entretien de groupe avec quatre élèves volontaires a pu être réalisé, au tout début de la mise en ligne des billets sur le cyber-carnet. Nous aurions eu besoin de réaliser d'autres entretiens pour élargir les points de vue sur les diverses situations d'apprentissage, de même que d'autres observations auraient été nécessaires.

Nous nous appuyerons donc aussi en grande partie sur l'observation des textes en train de s'écrire pour essayer d'évaluer comment les élèves ont développé leur écriture.

2. Un atelier d'écriture pour apprendre à travailler son texte progressivement

Dans le cadre d'un concours d'écriture réalisé en partenariat avec l'Inspe, les élèves ont expérimenté l'écriture par fragments en écrivant à la manière de Georges Pérec. La séquence s'appuyait sur un corpus d'une vingtaine de souvenirs écrits en une phrase, tirés de l'ouvrage *Je me souviens* (Hachette, 1978) et sélectionnés parmi les 480 souvenirs évoqués par l'auteur. La thématique retenue pour les choisir était celle de l'enfance. Les deux premières séances étaient axées sur la lecture et la compréhension de ces fragments, puis les séances suivantes ont été consacrées à l'atelier d'écriture proprement dit, l'objectif étant que les élèves aient écrit au moins un souvenir ou une liste de moments évoqués, suivant leurs capacités.

Pendant l'atelier d'écriture, l'oral collectif a à nouveau été un préalable à la production écrite. Tout au long de ce projet, les élèves ont travaillé suivant des modalités diverses : groupe classe, individuel, sur papier puis en binôme sur ordinateur.

Les productions, courtes, ont permis d'aborder d'autres dimensions du processus rédactionnel : la réécriture ou la révision, que tous les élèves ont effectuées grâce à un accompagnement individualisé, puis de manière plus autonome et automatisée grâce à l'ordinateur.

L'objectif général de cette séquence était d'inciter les élèves à prendre du recul sur leurs écrits. Formuler les mots en pensant à la manière dont le destinataire va les recevoir, respecter une contrainte (commencer la phrase par « Je me souviens »), respecter les codes de la langue (orthographe, syntaxe) et améliorer la qualité du texte : autant d'exigences auxquelles les élèves ont été confrontés pour comprendre qu'un texte se construit en répondant à des attentes.

Ainsi, dès les premiers moments de recherche à l'oral, les élèves devaient prendre conscience que même s'ils parlaient d'eux, ils allaient s'adresser à quelqu'un. Puis, la mise à distance a pris d'autres formes : une fois leurs phrases écrites, les élèves devaient réaliser qu'il y avait d'autres étapes avant l'envoi de leurs textes pour le concours, cette étape ultime étant symbolisée par la saisie de leurs textes sur l'ordinateur.

2.1. De la plume à l'ordinateur : une mise en scène pour faire entrer les élèves dans l'évocation et l'écriture retravaillée

Comment amorcer avec des enfants de sept ans le moteur à souvenirs, peut-être encore imprécis dans leur mémoire ? Le projet proposé par l'Inspe invitait l'enseignant-e à se mettre en scène, en utilisant éventuellement un objet qui matérialiserait le souvenir raconté. Cette proposition nous donnait l'opportunité d'expérimenter la posture de médiateur, comme le recommandent Anne Jorro et Dominique Bucheton pour accompagner autrement les jeunes écrivains qu'en étant centrés sur le texte (Jorro, 2004 et Bucheton, 2014).

J'ai choisi d'apporter la trace d'un souvenir : la plume d'une chouette effraie. Les enfants adorent les animaux et j'ai pensé que cette plume serait une bonne amorce pour les emmener... ailleurs que dans la description d'un animal. C'est une plume que j'ai trouvée à la lisière d'un bois, sur une presqu'île dans le sud de la Bretagne. L'endroit est très particulier car la mer, le sable, l'herbe et les bois se partagent l'espace en étendues égales. Le moment aussi était singulier, il était presque midi, et la lumière de ce jour de juin était d'une grande intensité. J'ai essayé de raconter tout ce qu'il y avait autour de l'objet, ainsi que mon ressenti, pour évoquer en quoi ce moment avait été unique. J'attendais ensuite que les élèves évoquent eux aussi des détails d'un événement ou d'un objet dont ils voulaient parler, pour qu'on puisse se le représenter, ainsi que les émotions qu'ils avaient provoquées en eux.

Les élèves ont effectivement raconté leur moment. Pour plusieurs d'entre eux, le souvenir évoqué provenait d'un pays d'attache. J'ai demandé aux autres élèves s'ils voyaient ce que leurs camarades décrivaient. Est-ce qu'ils avaient des images qui apparaissaient dans leur tête, comme lorsque nous travaillions la compréhension d'un texte ? Dès cette phase de préparation orale, les élèves ont ainsi été invités à tenir compte de celui qui écoute, et donc en filigrane de celui qui lirait le texte. Plusieurs d'entre eux ont donné des indications de couleurs, de lieux, ou sur leur âge au moment où l'événement s'était déroulé, ou encore ont cherché à exprimer l'émotion qu'ils avaient eue dans l'instant. Ils ne se sont donc pas contentés de parler d'un objet ou d'énoncer une situation, ils ont aussi raconté ce qu'il y avait autour. Est-ce que le fait que les élèves soient entrés dans l'évocation, en donnant des détails pour que l'autre puisse percevoir ce qui est raconté, confirme qu'ils avaient bien saisi qu'il y aurait des lecteurs de leur texte ? Il est

difficile d'affirmer que les élèves ont, dès ce moment, pris conscience qu'il y aurait un destinataire à leurs écrits.

Les premiers jets ont ensuite été réalisés. La séance suivante, ils n'ont pas été lus à la classe, car leur destination était autre. Ils ont été revus, en général avec des ajouts de mots, après un échange avec l'élève pour qu'il ou elle indique une précision correspondant à ce que nous avons travaillé avant à l'oral (couleur, émotion...). Peu d'élèves ont vraiment réécrit leurs textes. Il s'agissait plutôt de révision par ajouts, ou par reformulation. Mais quelques élèves ont réussi à écrire plusieurs versions d'un de leurs souvenirs après discussion (voir annexe 3). Ces élèves ont donc réussi à entrer dans le processus d'amélioration de leurs textes, une étape que les élèves ont pourtant du mal à accepter en général (Fayol M., 1997). Il s'agissait avant tout d'enrichissements. Je suis intervenue ensuite pour les corrections syntaxiques.

A la suite de cela sont intervenues des corrections orthographiques, qui ont été effectuées par les élèves grâce au traitement de texte. J'avais au préalable souligné les mots ou déjà indiqué la bonne orthographe, mais c'était aux élèves d'apporter la correction finale lors de la saisie. C'était une étape importante du projet, pour placer les jeunes écrivains en situation d'autonomie face à l'ordinateur et observer si leur interaction avec le texte allait évoluer dans ce contexte.

Deux séances ont été consacrées à cette situation d'apprentissage en face de l'ordinateur. Les modalités choisies étaient un travail par deux, un élève dictant à l'autre son texte. La saisie demandait en effet du temps. Les élèves ne connaissant pas le clavier, ils devaient s'interrompre et relever la tête régulièrement pour vérifier ce qui s'affichait sur l'écran. Chaque duo disposait d'environ un quart d'heure pour saisir au moins un des deux textes, puis ils étaient remplacés par un autre binôme. La saisie des textes alternait avec la réalisation de l'illustration de leur souvenir, dernière étape avant l'envoi du dossier au jury.

Il était primordial que ces deux dernières séances « soient mises en scène », en étant détachées des activités précédentes afin de signifier l'importance de ce nouveau travail. C'est pourquoi nous avons choisi qu'elles se déroulent en-dehors de la classe, dans la salle informatique, afin « d'officialiser » les corrections des textes sur le support particulier de l'écran, dans un espace dédié à la saisie informatique. Ces activités auraient pu être effectuées sur les tablettes numériques dans la classe, mais nous avons pensé que l'usage de celles-ci devait être réservé à une autre tâche : la mise en ligne, que nous

envisagions comme une activité qui allait devenir routinière avec l'alimentation régulière du cyber-carnet en billets.

Un des objectifs de notre démarche était en effet de créer des contextes différenciés suivant la tâche à effectuer, pour que celle-ci soit associée au contexte et prenne ainsi plus de sens. Nous souhaitions aussi pouvoir comparer les deux outils informatiques. En effet, nous avons aussi voulu vérifier si les élèves interagissaient différemment avec l'ordinateur fixe et la tablette. C'est une hypothèse que nous avons pu évaluer lors de la réalisation du projet « Graines de reporters », pendant laquelle l'utilisation de la tablette numérique est devenue centrale. Nous confirmerons cette hypothèse dans la troisième partie de ce mémoire.

Ainsi, nous avons essayé de centrer notre démarche non seulement sur le texte à écrire, mais aussi sur tout l'environnement qui pouvait y conduire, que ce soit en termes de médiation, de mise en scène, d'appui sur les échanges oraux entre élèves et avec l'enseignante, mais aussi dans un rapport au texte plus axé sur l'énonciation, aux encouragements pour le déployer ou l'enrichir, plutôt que sur la seule correction qui peut être vécue comme invalidante.

Sans prétendre nous mettre en scène en tant « qu'experte » de l'écrit, pour reprendre le terme utilisé par Anne Jorro qui invite à faire évoluer le rôle du professeur dans l'enseignement de l'écriture, nous avons en tout cas tenté de nous inscrire dans une perspective où :

l'environnement du sujet écrivant ne se conçoit pas seulement sur les modes cognitif et linguistique mais dépend de conditions sociales garantissant des interactions langagières entre pairs, de démarches didactiques variées sous la forme d'écritures quotidiennes où l'accompagnement expert/novice devient plus souple et moins arrimé à la correction. (Jorro A. 2004)

Dans cette perspective, quels allaient être les apports de l'ordinateur sur le rapport des élèves à leur texte et sur la position de l'enseignant-e ?

2.2. L'ordinateur, un outil qui favorise le contrôle de l'élève sur ses apprentissages et qui renforce le rôle de médiateur de l'enseignant-e

Quel statut l'ordinateur allait-il donner à l'erreur ? Permettrait-il de la dédramatiser ? Les élèves allaient-ils arriver à négocier les problèmes rencontrés ?

Nous avons choisi de faire travailler les élèves à deux pour observer quelles interactions allaient se développer entre eux et avec l'ordinateur. Nous nous demandions si le fait d'être en binôme leur permettait de réfléchir ensemble à l'orthographe des mots, avant même la saisie. C'est ce qu'il s'est parfois produit, et nous avons entendu des dialogues où l'élève qui dictait proposait d'essayer une autre épellation.

L'écran de l'ordinateur devenait alors un troisième interlocuteur, qui apportait une validation ou qui demandait de chercher une autre solution. La plupart des jeunes élèves découvraient tout du traitement de texte, mais aussi du clavier et de la souris. Ils leur arrivait donc de faire des fautes de frappe, de fragmenter des mots sans s'en rendre compte, et alors ceux-ci apparaissaient soulignés sans qu'ils comprennent ce qu'il fallait changer, ce qui nécessitait mon intervention. Je leur ai montré comment accéder aux suggestions du correcteur, mais cela leur demandait une manipulation de la souris et un repérage dans le traitement de texte trop difficiles. J'ai donc été appelée plusieurs fois par les élèves en tant que validatrice, démonstratrice et négociatrice avec la machine. L'ordinateur agissait finalement plus comme une alerte que comme un dévoileur de bonnes réponses.

Bien que nous n'ayons pas pu le tester ni le vérifier, nous pensons que cette interaction n'aurait pas pu se mettre en place si les deux élèves avaient simplement été assis à une table face au cahier de l'un d'eux. Nous pensons que l'absence d'enjeu, comme le fait de vérifier auprès de la machine et de négocier éventuellement avec elle la réponse, n'aurait pas permis de motiver les élèves. Devant un cahier, la correction aurait été le seul but et aurait pu être mal vécue par l'élève qui avait fait les erreurs, placé sous le regard de son camarade. De plus, la saisie du texte sur l'ordinateur avait une finalité précise : présenter une version officielle, répondant à des exigences dactylographiques et de mise en page matérialisées sur l'écran, pour pouvoir participer au concours.

Les paroles des élèves qui ont témoigné sur leurs usages de l'outil informatique semblent confirmer que l'ordinateur change la relation de l'élève à son texte. Ainsi, un élève qui rencontre des difficultés grapho-phonologiques s'exprime avec fierté, souriant : « l'ordi, j'aime bien. Quand je fais une faute, il y a des vagues qui montrent ce qu'il faut

corriger. » Cet élève ne vit pas toujours bien les dictées et apprécie les outils numériques pour leur aide technique sur la langue, dont la tablette en classe. Il préfère néanmoins l'ordinateur à la tablette : « les carrés des lettres (les touches du clavier sur l'écran de la tablette) sont trop petits, je ne les vois pas bien, je suis obligé de pencher la tête et ça me fait faire des erreurs. Avec l'ordi, je vois bien les carrés et je fais pas d'erreur. »

Ce témoignage rejoint celui d'une autre élève qui affirme : « je fais souvent des fautes quand j'écris, alors j'aime bien que l'ordinateur m'aide en soulignant. » On voit que l'intervention de l'ordinateur n'est pas du tout perçue comme une sanction, mais bien comme une assistance qui rend l'élève acteur de ses corrections. Ces témoignages pourraient confirmer que l'élève a une plus grande maîtrise de ses apprentissages au moment de la révision de son texte grâce à l'ordinateur. La distanciation par rapport au texte qu'offre cet outil est reconnue :

L'écran renvoie au scripteur l'image de son texte. D'où cette mise à distance plus importante qu'avec le support papier, cette objectivation du texte, dont on pourrait dire qu'elle est une aide à l'apprentissage de l'écrit dans ses multiples dimensions. Les dialogues d'enfants, écrivant à plusieurs devant la machine, explicitant leur processus de scription, en portent d'une certaine manière témoignage. (Marty N., 2005)

Une élève confirme aussi « qu'elle aime bien pouvoir reprendre des mots pour les corriger » grâce à l'ordinateur, mais elle préfère écrire à la main « parce qu'avec l'ordinateur, il faut chercher les lettres, il faut connaître le clavier ». L'ordinateur implique en effet un double apprentissage : celui de la langue écrite, et celui de l'utilisation de l'outil, ce qui peut constituer une charge cognitive importante pour les élèves. Nous verrons en troisième partie que la tablette numérique crée une situation différente.

Par ailleurs, le caractère « officialisant » de l'écran d'ordinateur a été perçu par les élèves comme un avantage par rapport au cahier, où le texte a un statut d'écrit intermédiaire, alors que sur l'écran, il est « propre » : « sur le cahier, il y a des traces de gomme, on barre. Sur l'écran, on gomme et après on ne voit plus rien », constate une troisième élève.

Un des élèves qui rencontrait des blocages lors des premiers joggings d'écriture a noté pour sa part d'autres avantages apportés par l'ordinateur, qu'il a probablement expérimentés à la maison : « on peut mettre plus grand ou plus petit ». De fait, son attitude face à un cahier ou un écran est très différente, son rapport à l'écrit est beaucoup plus

enthousiaste et dynamique en devant l'écran. Très impliqué dans cet entretien collectif, il a proposé que chaque élève fasse un classement par ordre de préférence des supports qu'il ou elle utilise pour l'écrit, alors que je n'avais pas pensé à demander cela aux élèves. Pour lui, l'ordinateur vient en premier car il aime utiliser le clavier et la souris, puis vient la tablette et enfin le cahier, car « j'ai mal à la main quand j'écris. L'ordinateur, on a juste à appuyer, et la tablette juste à toucher, ça fait pas mal au poignet. »

Au vu de ces observations et de ces témoignages, on peut donc penser que l'ordinateur crée bien un changement dans le rapport à l'écrit, en libérant les élèves de plusieurs contraintes et en les rendant plus autonomes face à leur texte et leurs apprentissages. La relation avec l'enseignant est modifiée. Nicole Marty note ainsi que « la présence du correcteur orthographique provoque une pédagogie plus active, moins frontale et plus « par-dessus l'épaule », plus « résolution de problème » à plusieurs (élève, autres élèves, maître) ».

Si l'on se réfère au modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition) établi par le chercheur Ruben Puentedura pour évaluer les transformations que les technologies de l'information induisent sur les pratiques pédagogiques, on pourrait dire que cette petite expérience relève de la modification puisque les rapports à la tâche et aux apprentissages, ainsi que la relation pédagogique ont changé, en créant des interactions langagières différentes entre les acteurs, avec la machine et le texte sur lesquels l'élève a une plus grande marge de rétroaction. Plutôt que de courir le risque de « subir » le regard de l'autre, des jugements sur ce qu'il a écrit, l'élève se retrouve davantage en position d'acteur et pourrait se sentir plus sécurisé.

3. Graines de reporters, un projet pour mettre les élèves en relation avec le monde

Permettre aux élèves d'agir sur le monde. L'objectif peut paraître ambitieux, mais il s'avère être tout simplement possible. A l'heure où nous écrivons ces lignes, les élèves s'appêtent à interviewer Stéphanie Duvail, géographe à l'Institut pour la Recherche sur le Développement (IRD), qui travaille au Mozambique pour un meilleur partage de l'eau et la préservation des écosystèmes, notamment l'alimentation des espèces sauvages dans les estuaires. Cet entretien, qui s'inscrit dans la thématique des programmes scolaires

« Questionner le monde » et « éducation au développement durable et à la citoyenneté », pourrait se poursuivre et donner lieu à des échanges avec une classe de CE1 de Maputo via les outils numériques.

Lancé il y a quelques mois, Graines de reporters est un support de publication et de communication pour la classe. Ce cyber-carnet académique alimenté par les élèves réunit des articles d'information, des textes libres, des avis sur des livres ou des films, des expressions personnelles, etc.

Le site s'est beaucoup développé depuis le confinement qui a débuté à la mi-mars. Cela fait plus de deux mois que la majorité des élèves n'ont pas pu retourner à l'école. Ils utilisent les commentaires du cyber-carnet pour donner des appréciations sur les articles de leurs camarades, s'encourager, se donner des nouvelles, mais aussi pour recevoir des félicitations des membres de leur famille qui leur écrivent depuis leur pays d'origine (quatre élèves non francophones ont rejoint la classe en cours d'année), ou encore découvrir des informations qui complètent leurs articles à caractère scientifique, que leur postent des personnes de l'IRD.

Dans la classe déjà, l'écriture est un moyen de relier les disciplines, elle permet de garder des traces, de poser des questions, de réfléchir, de communiquer, de recomposer des éléments épars. L'écriture est bien un vecteur. L'écriture rassemble autour d'un texte partagé ou d'un écrit qui interpelle. L'écriture est un pouvoir.

Depuis le début de l'année scolaire, les élèves ont travaillé sur des podcasts (Astrapi/Merci l'info) ou des articles du Petit Quotidien qui alertent sur l'état des déséquilibres sociaux ou environnementaux partout sur la planète. Ces sujets sont revenus régulièrement et les questions des élèves se sont cristallisées quand ils ont découvert les conséquences des activités humaines, illustrées par les posters de Yann Arthus-Bertrand pour sensibiliser aux objectifs du développement durable (une action pédagogique de la Fondation Good Planet et du Réseau Canopé).

Il fallait essayer de faire connaître aux élèves encore d'autres dimensions de l'écriture, qui les placent en position d'acteur, notamment en leur permettant de poser des questions à ceux qui cherchent des réponses.

Suivant la démarche que nous avons essayé de suivre, les questions, les choix des sujets, la réalisation des contenus et leur publication, devaient venir des élèves ou les impliquer le plus possible. Le projet visait aussi à créer des rencontres entre la classe et des

professionnels de l'information et de la recherche scientifique qui se confrontent à ces questions.

A peine lancé, le projet s'est interrompu en raison des mesures de confinement dues à l'épidémie de Covid-19, mais il se poursuit bon an mal an via les classes virtuelles et grâce à l'IRD qui fournit des ressources pour la classe et nous permet d'organiser des rencontres.

Le projet avec les séances réalisées et leurs bilans est présenté en annexe 5.

Dans cette troisième partie du mémoire, nous tenterons d'analyser les observations que nous avons pu faire au cours des séances en classe, avec des modalités de travail essentiellement collaboratives. Les données sont succinctes. Ca n'était pas possible de se placer véritablement en situation d'observation lors des premières séances où tout était à mettre en place. Il nous manque les entretiens avec les élèves que nous aurions voulu réaliser une fois que le cadre du projet aurait été un peu plus stabilisé.

Nous n'analyserons pas ce qui est produit via les classes virtuelles et l'enseignement à distance, car tous les élèves ne peuvent pas y participer, même si un semblant de classe a pu être reconstitué grâce à l'engagement des parents. De plus, nous sommes trop à distance des élèves et du travail qu'ils effectuent à la maison, dans des conditions très différentes de la classe et qui ne sont pas les mêmes pour tous.

3.1. Placer les élèves dans un dispositif inspiré de situations professionnelles

Les élèves ont commencé par écrire des phrases puis des petits articles collectifs sous la forme de dictées à l'adulte, avec comme sources des podcasts (Astrapi/Merci l'info) et des Unes du Petit Quotidien auquel l'école est abonnée.

Dans le cadre de la démarche d'écriture que nous avons lancée, il nous est apparu pertinent de créer des activités signifiantes. Ainsi, les premières séances ont été réalisées à la Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) de l'école, un lieu signifiant où se réunir pour chercher des informations dans des dictionnaires, encyclopédies et livres documentaires, et sur internet.

Pour impliquer les élèves, nous avons essayé de créer un dispositif « entonnoir » inspiré de la démarche des Bâisseurs de possibles, un réseau international enseignant qui diffuse une pédagogie active de l'engagement citoyen. Il s'agissait surtout de permettre à des groupes d'élèves d'identifier une problématique, à partir notamment des posters de

Yann Arthus-Bertrand, pour ensuite se rendre compte qu'ils pouvaient trouver des pistes de solution dans des articles de la presse jeunesse présents dans la BCD. Ils devaient alors se mettre d'accord sur un sujet dont ils pensaient qu'il répondait le mieux à leur question, et en rendre compte devant la classe en s'aidant des questions basiques de traitement journalistique d'une information, qui permet de créer un message essentiel : qui ? fait quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ? (ces deux dernières questions étant plus difficiles à traiter).

Ce dispositif, difficile à mettre en œuvre dans des temps restreints, a tout de même abouti à l'établissement de problématiques et à des choix de sujets, qui ont pu être « défendus » par quelques groupes.

Des simili comités de rédaction ont eu lieu par la suite, mais le cadre était encore tâtonnant pour que les élèves puissent se positionner individuellement. Les élèves ont pu ensuite travailler de manière collaborative, à deux ou trois, sur la préparation et la mise en ligne, via les tablettes, d'articles et de billets. L'objectif était, là encore, qu'ils suivent un cheminement, en passant par des écrits intermédiaires, à partir de notes prises lors de recherches à la BCD ou lors d'interviews de professionnels de l'information (le rédacteur en chef adjoint du Petit Quotidien et l'iconographe de l'IRD) pour essayer d'appréhender notamment la notion de source.

Ce dispositif nous a permis d'observer différentes situations de rapport à l'écrit, que nous allons tenter d'analyser.

3.2. Le plaisir de l'écrit

Ce que nous retiendrons de ces situations, c'est que nous avons observé des élèves qui prenaient plaisir à effectuer la tâche.

Lors des situations d'écriture collaborative, nous avons vu des élèves investis, qui cherchaient dans leurs notes, discutaient, allaient chercher d'autres sources dans la classe pour les compléter, se mettaient d'accord sur chaque mot. Dans d'autres groupes, il y a eu parfois des blocages sur l'idée à retenir, ou la manière de formuler, ou lorsqu'il a fallu partager la tablette pour la saisie. Les groupes préparaient leurs articles en amont de la mise en ligne, sur leurs cahiers. Cela a permis de constater que c'est l'écriture collaborative elle-même et pas le support de la tablette en lui-même qui motivait les élèves.

Il est reconnu que la tablette est

un outil intuitif grâce auquel l'élève se concentre davantage sur le contenu que sur le contenant. (...) (Elle permet) à l'élève de se concentrer sur la production de contenu plutôt que l'apprentissage d'un outil, en le libérant de contraintes techniques. (Beaupré J., 2014)

Les quatre élèves qui ont participé à l'entretien sur les usages des différents supports pour produire leurs écrits ont d'ailleurs souligné cette simplicité :

« Je préfère la tablette parce que je n'ai pas à relever la tête comme avec l'écran de l'ordinateur. En plus, avec la tablette, on fait tout de suite, et puis les mots apparaissent. »

Deux élèves ont aussi souligné que la publication et la diffusion leur donnaient envie d'écrire : « j'aime que mes parents voient ce que j'ai écrit. J'aime bien partager, que d'autres lisent avec internet ce que j'ai fait », « je suis motivée parce que c'est publié tout de suite ».

Nous avons aussi observé des situations individuelles, lors de la prise de notes pendant les interviews, où les élèves ont pris de plus en plus de notes, avec des phrases entières correspondant aux paroles de l'intervenant, comme un verbatim. Après chaque interview, les élèves en comparaient leurs « performances » : « j'ai écrit presque toute l'interview, j'ai mal à la main, j'ai écrit deux pages », « moi aussi ». Tous les élèves n'étaient pas investis mais des élèves qui n'ont pas un rapport aisé avec la langue écrite (difficulté avec la relation grapho-phonologique) et l'écriture manuscrite ont pris des notes également pendant l'intégralité des interviews, parfois sous la forme de longues listes de mots écrits phonétiquement.

Toutes ces situations n'ont pas été suffisamment observées, développées, mais elles sont de nature à nous encourager pour continuer à explorer l'écriture sous toutes ses formes avec les élèves.

Conclusion

En tant qu'enseignante débutante, il nous est difficile de donner une réponse affirmée à la problématique que nous avons posée : quelles sont les conditions qui peuvent permettre à de jeunes élèves d'aller au bout de la démarche d'écriture et éprouver de la satisfaction dans ce qu'ils ont produit ? Ainsi que l'énonce Anne Jorro, il faut

assumer l'idée de possibles impasses dans l'accompagnement des scripteurs et de probables tâtonnements didactiques. En matière d'écriture, il ne saurait être question de protocole universel ! (Jorro A., 2004)

Il nous semble néanmoins que le rôle de l'oral, associé à des dispositifs qui aident à structurer l'écrit, jouent un rôle non négligeable pour permettre aux jeunes élèves d'entrer dans la démarche d'écriture. Plus l'enfant est en situation de maîtriser ses apprentissages, plus il est accompagné dans son cheminement, plus il vit des situations authentiques en prise avec le monde qui l'entoure, plus il pourra s'engager.

De même que la lecture, les pouvoirs de l'écriture sont en train de se démocratiser via le développement du numérique. Désormais, tout individu est potentiellement en mesure de faire entendre sa voix dans un espace public complètement reconfiguré, mais très instable et manquant de régulation. C'est un espace que l'enseignant-e doit investir avec les élèves pour contribuer à construire les règles d'une nouvelle forme de démocratie.

4. Références bibliographiques :

4.1. Articles dans un ouvrage collectif

Jorro, A. (2004). Ecrire... oui, mais comment ? Dans A. Piolat (dir.) *Ecriture. Approches en sciences cognitives*, pages 147-159. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

4.2. Ouvrages

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF éditeur.

Bucheton D. (dir.), Alexandre D., Jurado M., (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture - Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris : Retz.

Goody, J. (1979). *La raison graphique – la domestication de la pensée sauvage*, Paris : éditions de Minuit.

Marty, N. (2005). *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, Paris : Nathan.

Fayol, M (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris : Presses Universitaires de France.

4.3. Articles dans une revue

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Dans Jean-Pierre Jaffré et Hélène Romian (dir.) *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*. Lyon : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* (n°4), ENS éditions, pages 9-22.

Pasa, L., Totereau C., Soulé Y., Dreyfus M., Dupuy C., Chabanne JC. (2015). L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. Dans Bernadette Kervyn et Catherine Brissaud (dir) *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire*. Lyon : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* (n°52), ENS éditions, pages 97-120.

Lessard V., Guay F., Falardeau E, Valois P., Langlois S. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture, *Recherches* (n°61), *Ecrire*.

Levy A. (2017). *SAMR, un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif*, *Technologies* (n°206), 2017, pages 8-10.

4.4. Documents sur internet

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *L'écriture au cycle 2*, novembre 2018. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Récupéré du site de l'Éducation nationale :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf

Inspection générale de l'éducation nationale, *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport - n° 2013-066, juin 2013,

Paris : ministère de l'Éducation nationale, Récupéré du site de l'Éducation nationale :

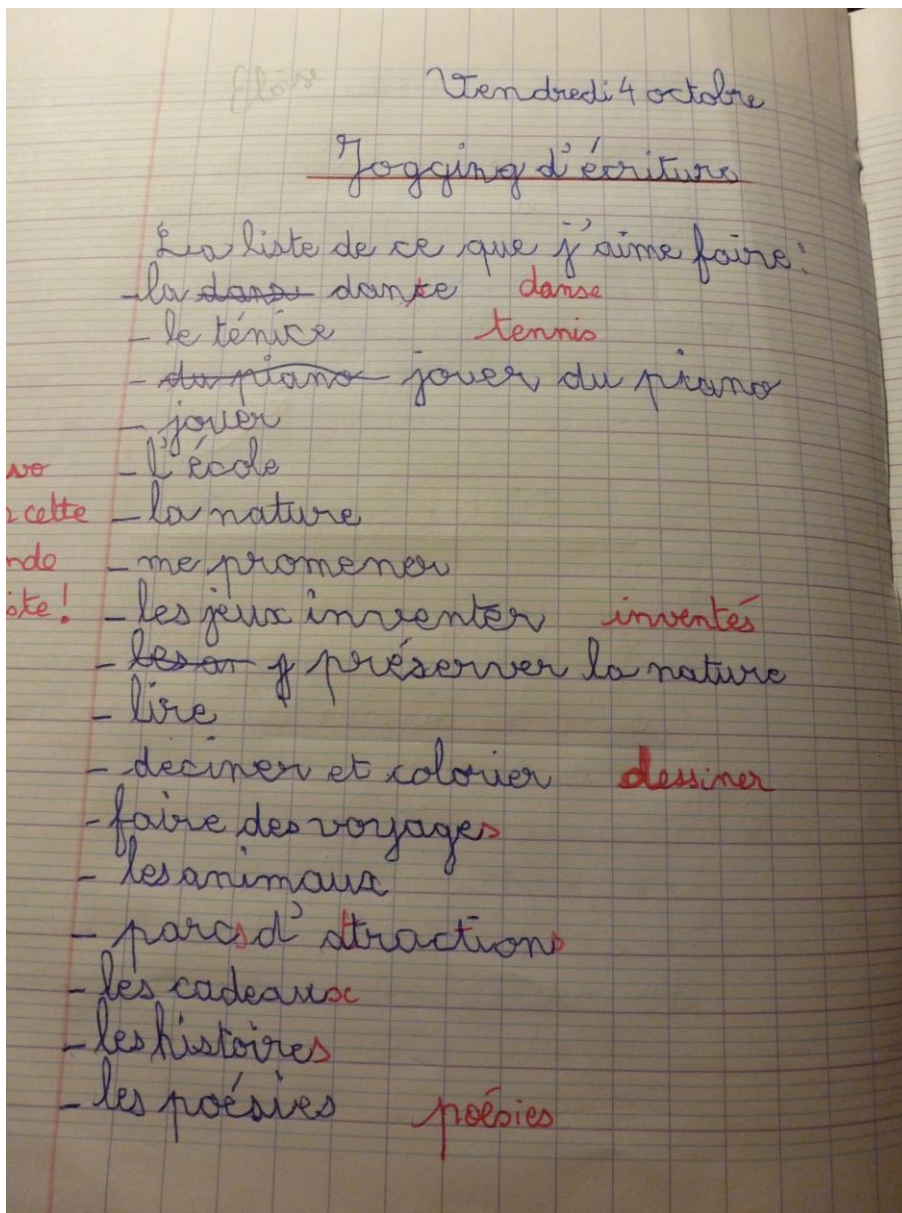
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/72/8/2013-066-Rapport-IGEN-Bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-2008_284728.pdf

Beaupré, J., *Carrefour éducation*, 2014, [https://carrefour-](https://carrefour-education.qc.ca/dossiers/10_conditions_pour_russir_lintegration_des_tablettes_en_classe_un_grand_pas_vers_le_changement_de_pratique)

[education.qc.ca/dossiers/10_conditions_pour_russir_lintegration_des_tablettes_en_classe_un_grand_pas_vers_le_changement_de_pratique](https://carrefour-education.qc.ca/dossiers/10_conditions_pour_russir_lintegration_des_tablettes_en_classe_un_grand_pas_vers_le_changement_de_pratique)

Annexe 1 : « La liste de ce que j'aime faire »

Travaux d'élèves dans le cadre d'un jogging d'écriture



Vendredi 4 octobre 2019

La liste de ce que j'aime faire

- j'aime être une élève
- j'aime jouer à la Maîtresse
- j'aime faire des calins à mon frère
- toute la classe et mon ami
- j'aime jouer au échecs
- j'aime Madjigé figarol

Barbara

dans le jardin -

Vendredi 4 octobre

Lea

La liste de ce que j'aime faire

- un jeu de dames
- aller chez Barbara
- des cadeaux

Vendredi 4 Octobre

Jogging d'écriture

Mathilde La liste de ce que j'aime faire

- le vent souffle.
- il été une fois un petit chat
- j'ai un petit chat.
- Lili mange un bonbon.
- Lulu mange du chocolat.
- mon petit chat et oranges
- Il été une fois un escargot
- un chien se balade.
- un éléphant se balance.
- une petite fille mange un bonbon.
- il été une fois une chatte.
- un garçon mange une pomme.

C'est très poétique.

La consigne était d'écrire ce que tu aimes faire

Vendredi 4 octobre

Isaac Jogging d'écriture

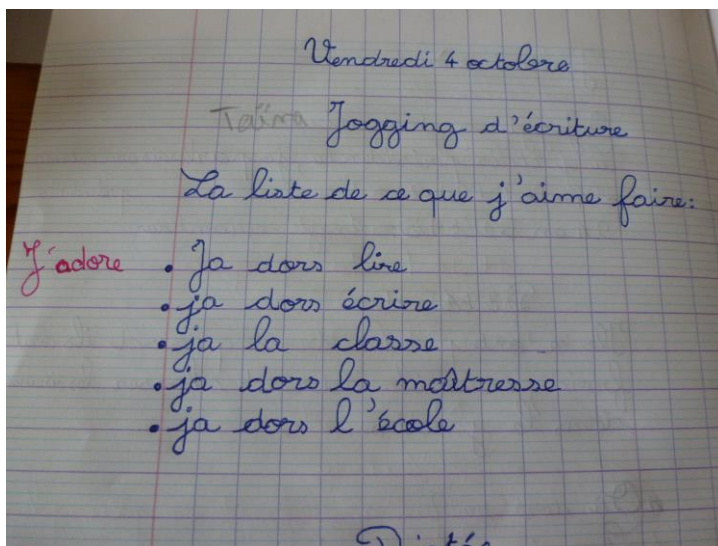
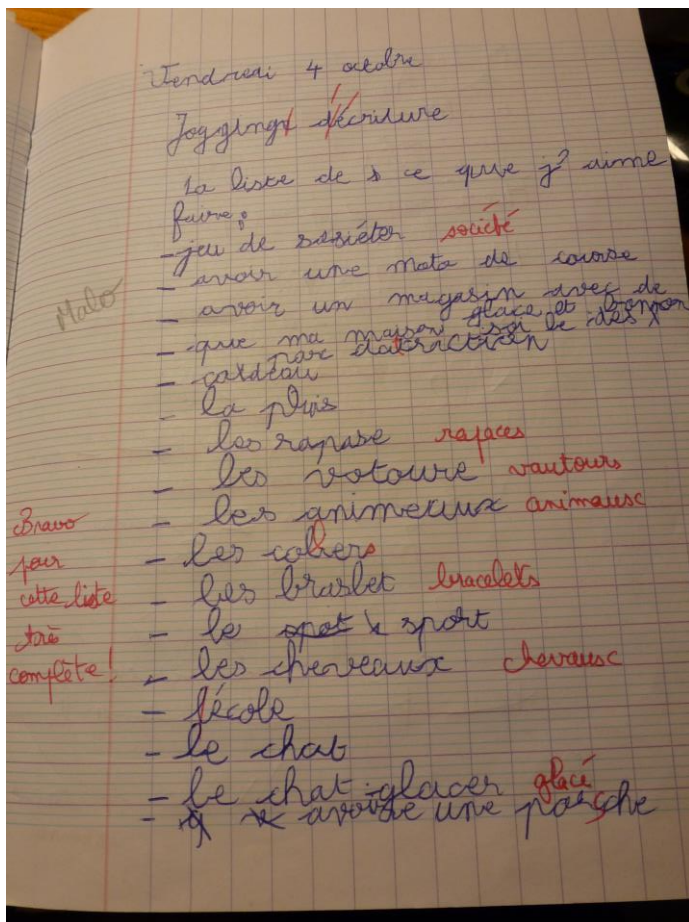
Bien, mais tu as aussi fait une liste de souhaits!

pis une

- La liste de ce que j'aime faire
- avoir une moto avoir un lion
- avoir une maison au bord de la mer
- une piscine aller au cinéma
- aller à la ville à la fado breau
- et g et manger du kiffe faire du kiffe
- je ne suis pas riche

richer riche

Vendredi 4



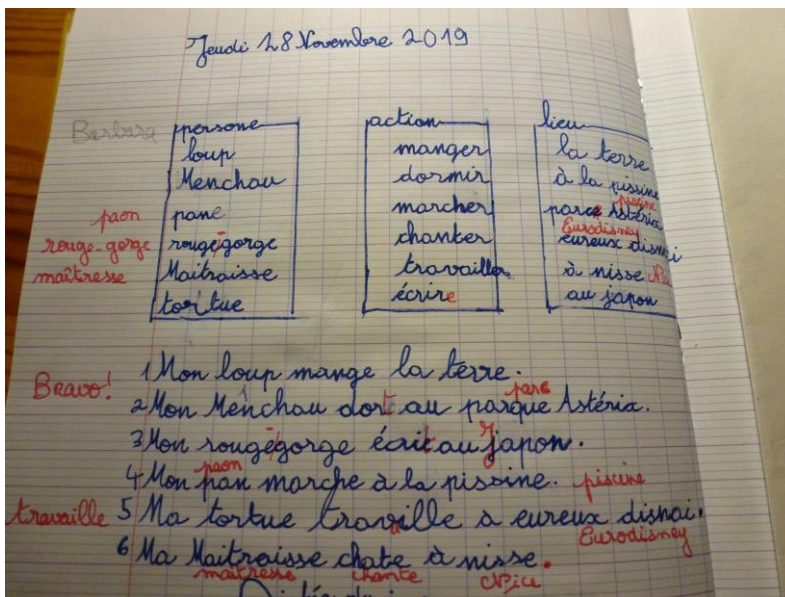
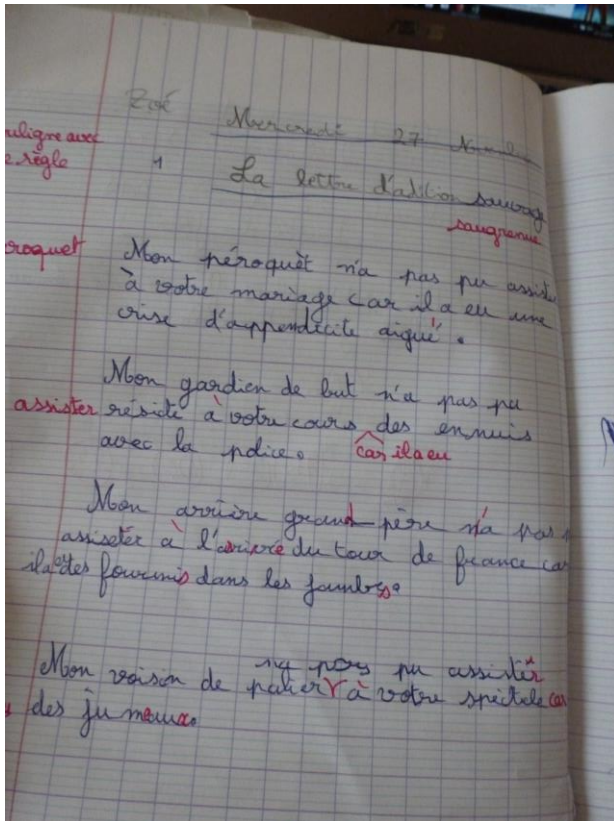
Vendredi 4 octobre
Zoe
Jogging d'école

La liste de ce que

- 1- lire des livres ^{ce que} aime ^{faire}
- 2- jouer avec ^{mes} Mais ^{jouets} jouets
- 3- faire des calculs ^{mentaux} mentaux
- 4- faire des sorties ^{avec} avec la classe
- 5- travaillé ^{travailler}
- 6- jouer ^{jeux} avec un bébé chaton
- 7- d'écouter ^{dessiner} et colorier
- 8- faire ^{ma} ma poésie
- 9- d'écouter ^{de courir}
- 10- en vacances ^{vacances}
- 11- faire des ^{randonnées} randonnées
- 12- faire des ^{parcs} parcs d'attraction

Annexe 2

Matrice « La lettre d'excuses saugrenue » et travaux d'élèves à partir de cette matrice puis avec leur propre matrice



Hélas il aime aller sur les bateaux.
 Jeudi 28 Novembre
 Soit des sacs de mots
 Ma nique aime se balader
 donc la chose pour aller dans la
 parole. Mon cartable aime me donner
 des choses pour que je ne face grand
 par la maîtresse. fame

Bien!
 Nan-Ahino

Dictée du jour
 Le crocodile n'est plus le roi de l'eau
 donc il n'aime plus aller sur les bateaux.
 Il préfère les chaînes.
 n'importe

Jeudi 28 A novembre
 • fais des sacs de mots
 ma fille Arya Nakamura aime
 aller à la plage
 et manger des frites.

Bravo pour
 la construction
 de cette phrase!

2013
 Jeudi 28 Novembre 2013
 - Faire des sacs de moto
 Mon poisson aime réparer la télévision pour aller chez le dentiste!
 Ma fille aime chuter Aya Nakamura à l'école!
 Ma grand-mère aime cuisiner les frites à la plage!
 Mon lit est fait par que je d'ore
 très bien même que and je d'ore
 mal!
 mal!

2013
 Vendredi 29 Novembre 2013
 Le matin à 10 heures on sortant de la boulangerie, il pleuvait et il pleuvait je traversais la route quand une bicyclette blanche me renversa s'agit émanuelle - mazon. J'ai dû aller à l'hôpital pour me faire faire une plâtre quand je suis j'ai été handicapé je suis hospitalisé (en) j'étais fauteuil roulant mais après, j'ai dû enlever mon plâtre et mon fauteuil roulant. F i N I M D i S T O I A S
 de a dotre persone
 à d'autres personnes.
 Bravo! Ce texte mérite d'être relu

Vendredi 29 Novembre
 Bravo Mathilde!
 Quelle imagination!
 Ce matin à 7 heures, ^{était} en sortant de la boulangerie, il y avait du beau soleil ^à traverser la route quand une bicyclette rouge me bouscula. ^{traverse}
 et il me bouscula. et je me suis fait mal au cou ^{et} comme j'avais ^{avait} très très mal ^{donc} les hommes de l'hôpital ont pris un fauteuil roulant et on m'a accompagné aller manger un repas ^{était} du riz et du poisson et dans l'hôpital il y avait un petit chat très mignon et ^{sur} un oiseau rouge se posait sur un arbre et des chiens étaient ^{en} train de courir et les hommes de l'hôpital ^{étaient} en train de faire une piñata et l'homme avait ^{est} mal donc j'ai aller à la mer et il plongea et il est devenu une écume d'eau ^{est} et il restait des miettes de sable sur la mer et ^{il} était devenu une écume ^{en}

Vendredi 29 Novembre
 Mathilde
 Ce matin à 7 heures, en sortant de la boulangerie, il faisait beau, je traversais la route quand une bicyclette rouge me bouscula. ^{et} bouscula. Alors que je ^{ai} j'ai apporté du pain pour ma fille qui ^{est} à l'hôpital parce que elle ^{est} ^{est} très ^{est} malade.
 Lettre D de Rictée du jour
 et Sait après-midi, les parents de

Annexe 3

Le carnet d'idées, un dispositif que les élèves ont investi en le dépassant collectivement grâce à leurs discussions

Écris les pensées d'un personnage
Album p.3 à
Mes outils pour écrire

date : _____

Le meunier a laissé le moulin à son fils aîné, son âne à son deuxième fils.
Écris ce que pense chacun des deux frères de son héritage.

ÉTAPE 1 Prépare l'écriture de ton texte.

- Souligne les mots et expressions du carnet d'idées que tu penses utiliser.
- Ajoute d'autres idées si tu le souhaites.

Ce que ressent l'aîné

- heureux - fier *gâteaux*

je vais faire des gâteaux

Ce qu'il pourrait faire

- mouler le grain - vendre la farine

1

Ce que ressent le deuxième fils

- malheureux - jaloux


faire du blé *blé*

Ce qu'il pourrait faire

- vendre l'animal - tirer une charrette

2

ÉTAPE 2 Écris ce que pense l'aîné.



Isaac

Bien


*Je fais de la farine
je pourrai me protéger
du froid ~~est~~ je me fais des gâteaux
je ramènerai de la farine
de la farine ~~est~~ je fais donc
des gâteaux*

ÉTAPE 3 Écris ce que pense le deuxième fils.

proposer

Tu es bien !


*avec ~~me~~ mon grand
frère je vais proposer
de travailler avec mon frère.*



ÉTAPE 4 Relis chaque texte. Vérifie que chaque phrase commence par une majuscule et se termine par le point qui convient.

66

ÉTAPE 2 Écris ce que pense l'ainé.




Barbara

Mes frères n'ont eu que des
sœurs marse. Moi j'ai un
abri pour l'hiver et je peux
faire du pain frais.


ÉTAPE 3 Écris ce que pense le deuxième fils.

Je pouvais vendre mon
âne comme ça ¹ ^{qu'on} ^{en}
de l'argent pour acheter
un peu à manger.



ÉTAPE 4 Relis et vérifie que chaque phrase commence

ÉTAPE 2 Écris ce que pense l'ainé.




Lea

je pouvais avec ma farine
faire des gâteaux ^{est} du pain
^{et}
est des galettes ^{et}

vous
elle
elle
am?

ÉTAPE 3 Écris ce que pense le deuxième fils.

Et moi je pouvais ne pas aller
à pied ^{au moins} je ne pouvais ^{aller}
je ne ^{peux} aller ^{est}



ÉTAPE 4 Relis et vérifie que chaque phrase commence



date :

Le meunier a laissé le moulin à son fils aîné, son âne à son deuxième fils. Écris ce que pense chacun des deux frères de son héritage.

ÉTAPE 1 Prépare l'écriture de ton texte.

- Souligne les mots et expressions du carnet d'idées que tu penses utiliser.
- Ajoute d'autres idées si tu le souhaites.

m m m m u u m u m m m m m m

Ce que ressent l'aîné
- heureux *je suis fier* *aboli*

Ce qu'il pourrait faire
- mouder le grain - vendre la farine

1

m m m m u u m u m m m m m m

Ce que ressent le deuxième fils
- malheureux - jaloux

Ce qu'il pourrait faire
- vendre l'animal - tirer une charrette

2

ÉTAPE 2 Écris ce que pense l'aîné.



aboli

J'ai je mouderai le grain pour
vendre la farine et faire du pain.
Mais comme je suis gentil, je partagerai
mon moulin, mon argent et mon pain
avec mes frères mais pas tout !

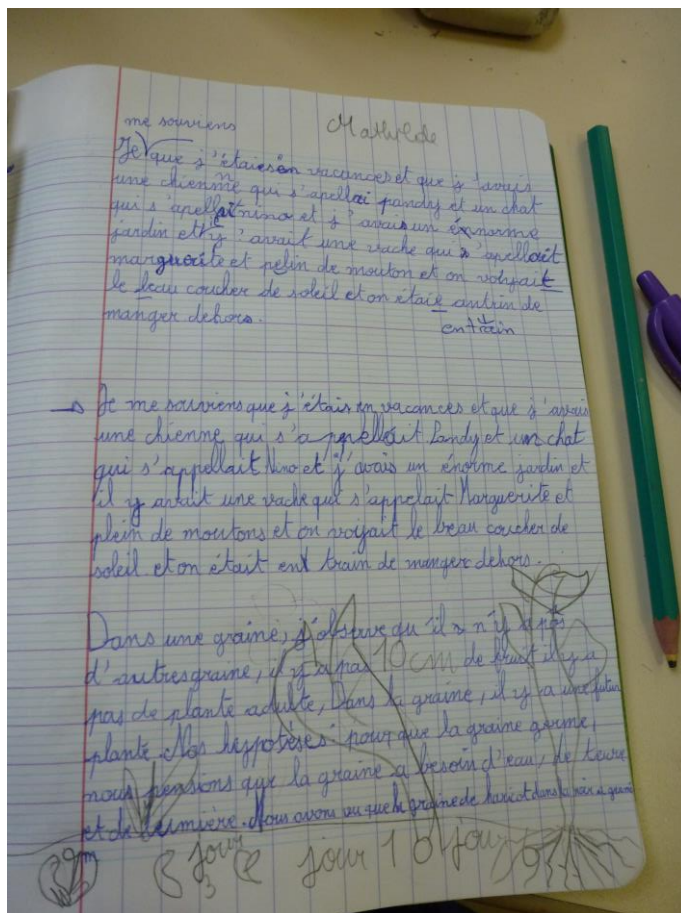
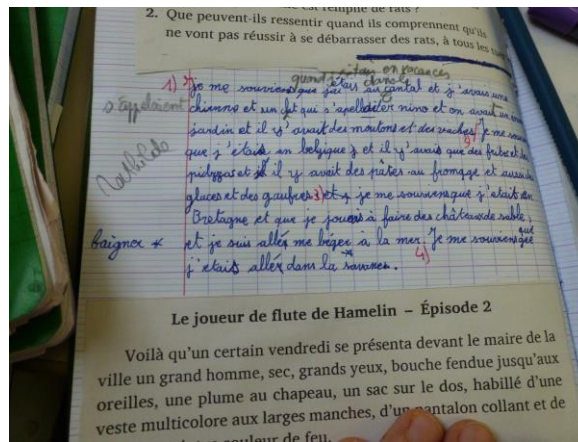
ÉTAPE 3 Écris ce que pense le deuxième fils.

rai

Je suis content que mon frère aîné
partage le moulin parce que
je tirerai une charrette pour porter
la farine, le pain et des fruits
que je ramasserai dans la forêt.



Annexe 4
Ecrits intermédiaires :
Plusieurs jets d'un même texte pour l'améliorer (concours de souvenirs)



Annexe 5
Séquence « Graines de reporters » - Projet de classe pluridisciplinaire – CE1

Domaines d'activités	TICE, Français, EMC (éducation au développement durable et à la citoyenneté), Questionner le monde (Le vivant, se repérer dans l'espace et le temps)
Objectifs généraux	<p style="text-align: center;"><u>Tâche finale à réaliser</u> : Ecrire et publier des billets pour le cyber-carnet de classe <i>Graines de reporters</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Être auteur : consulter et s'approprier l'information, préparer et réaliser des interviews, planifier son écrit, rédiger, réviser, mettre en ligne, publier et partager ses productions • Comprendre et s'approprier les espaces informationnels : rechercher l'information, l'analyser (vérifier les sources), la partager • Partager des informations de façon responsable : produire, reproduire (droit d'auteur, copyright et droit à l'image) • Comprendre et expérimenter le Web et sa structuration à travers la recherche d'information (moteurs de recherche et sites sûrs) et la publication • Argumenter : analyser, développer un point de vue, choisir et défendre un sujet lors des comités de rédaction • Acquérir un esprit critique, débattre, échanger, respecter la parole de l'autre • Développer une éducation au développement durable et à la citoyenneté (en lien avec les sujets choisis à publier) • Egalité Filles-Garçons et orientation professionnelle (sensibilisation aux métiers de la recherche scientifique et de l'information)
Compétences	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informations et données <ul style="list-style-type: none"> • Mener une recherche et une veille d'information Identifier des sources d'information fiables Collecter, sélectionner, exploiter l'information • Education aux médias et à l'information • Comprendre un document • Se repérer dans le temps et dans l'espace (via la recherche d'informations) 2. Communiquer et collaborer <ul style="list-style-type: none"> • S'insérer dans le monde numérique • Partager et publier • Coopérer et mutualiser : organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances 3. Créer des contenus <ul style="list-style-type: none"> • Développer des documents textuels et multimédia

	<p>4. Protection et sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citoyenneté et éthique : Internet responsable
Modalités	<p>BCD et Salle informatique ou salle de classe</p> <p>Travail en groupe classe, demi-classe, binôme et petits groupes (3 à 5 élèves)</p> <p>Journaux papiers et sites web, Interviews téléphoniques/Skype</p> <p>Ordinateurs fixes (recherche) et tablettes (saisie)</p> <p>Cahier d'écriture (notamment pour les prises de notes et premiers jets)</p>
Place de la séance dans la séquence	<p>Séance 1 Les enjeux d'une publication</p> <p> Première sensibilisation aux sources d'information et aux médias</p>

<p>Objectifs principaux de la séance</p>	<p>Comprendre les enjeux d'une publication Comprendre l'importance de s'informer et ce qu'est un média Comment poser une problématique et y trouver des réponses ? Développer une éducation au développement durable et à la citoyenneté</p>
<p>Compétences travaillées</p>	<p>Comprendre un document – S'informer : trouver, sélectionner et exploiter des informations – Prendre part à un débat : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue - Raisonner : justifier une démarche et les choix effectués – Coopérer et mutualiser : organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances – Formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale – Formuler une question ou une problématique simple</p>
<p>Lieu : BCD</p>	
<p>Groupe Classe-oral collectif</p>	<p>1) Introduction - Débat 10 min Nous avons un cybercarnet pour la classe, Graines de reporters. Nous avons déjà travaillé tous ensemble en classe pour écrire le premier article. Vous vous souvenez comment nous avons écrit cette article ?</p>
<p>Objectif annoncé</p>	<p>Ra : Article sur la forêt amazonienne. Ecoute du podcast « Salut l'info ! » Astrapi/France Info. Mots-clés/carte mentale. Ecriture collective des phrases à l'aide des 5W.</p> <p><u>Vous vous posez plein de questions sur ce qu'il se passe dans le monde : les forêts qui brûlent, les animaux qui risquent de disparaître, les enfants qui ne peuvent pas aller à l'école et qui sont obligés de travailler. On en a parlé ce matin (EMC- Questionner les posters des 17 Objectifs du développement durable) et vous vous êtes demandés : qu'est-ce qu'on peut faire ?</u></p> <p><u>Est-ce que le cybercarnet Graines de reporters pourrait vous aider ?</u> Ra : chercher de l'information pour comprendre ce qu'il se passe, se poser des questions, écrire, communiquer et échanger pour sensibiliser le public et trouver des solutions.</p>
<p>Objectif Compétences</p>	<p><u>Et publier les textes inventés en classe ?</u> Sur le cybercarnet, vous pourrez aussi si vous en avez envie, publier vos souvenirs (concours d'écriture travaillé en français), des textes écrits pendant les joggings d'écriture. <u>Qu'en pensez-vous ?</u> Ra : partager ses textes inventés, cela permet de partager ses émotions avec ceux qui vous lisent, partager sa manière de voir la vie, ce qui nous entoure.</p> <p><u>Point + sur l'enjeu de la publication :</u> A ce moment de la séance, des élèves ont exprimé le fait qu'ils devront choisir ce qu'ils publieront.</p>
	<p>2) Les sources 2 phases (35 min en tout)</p>

<p>Question s dites et écrites au tableau</p> <p>Chaque binôme a un exemplaire du <i>petit quotidien</i>, ou du <i>JDE</i>, <i>Okapi</i>, <i>Sciences et Vie Découvertes</i>, <i>Les dossiers de l'actu</i> et <u>sites ouverts sur 2 ordis</u> : <i>Salut l'info</i> et <i>Le petit Quotidien</i></p> <p>Photocopies</p> <p>Sur les tables :</p> <p>journaux cités précédemment et encyclopédies, dictionnaires</p> <p>Binôme</p> <p><u>Post it</u> où ils écrivent leurs questions (sujets) et d'éventuels</p>	<p>Distinguer les médias (à définir) qui apportent des informations d'autres supports</p> <p>Collecter et sélectionner l'information</p> <p><u>Phase A : Recherche et trace pour identifier les médias</u> Vous avez déjà des textes dans vos cahiers d'écriture et du jour. Pour les textes sur les pandas, les koalas, l'Amazonie, les poux, <u>est-ce que vous avez inventé les informations ? Où les avez-vous trouvées ?</u></p> <p>R a : Le Petit Quotidien. Podcast Salut l'info ! Astrapi/France Info. Il faut chercher l'information dans les médias (mot à donner ?)</p> <p>Regardez les journaux et les magazines sur les tables. Comment sont présentées les informations ? Est-ce qu'il n'y a que du texte ? Savez-vous comment on appelle ces textes ? Et sur les sites internet comme Salut l'info, est-ce qu'il n'y a que du texte ?</p> <p>Vous cherchez les réponses avec votre voisin en regardant un journal ou un magazine, vous écrivez vos réponses dans votre <u>c d'écriture</u>. Vous avez 10 min</p> <p>Regarder journaux et magazines, et les sites web sur écrans ordinateurs (avec accompagnement par M, N et moi)</p> <p>La mise en commun 10 min permet de remplir le texte à trous distribué :</p> <p><u>Trace écrite (à trous) : Les médias (titre à remplir)</u></p> <p>Les <i>médias informent</i> le public sur ce qu'il se passe dans le <i>monde</i> et en <i>France</i>. Ils permettent d'<i>alerter</i> sur des problèmes, d'en <i>savoir</i> plus sur ce qui nous entoure, comme la nature. (résumé du débat 1)</p> <p>Les <i>journaux</i> comme le <i>Petit Quotidien</i> et les <i>magazines</i> comme <i>Images Doc</i> ou <i>Sciences et Vie Découvertes</i> sont imprimés sur du <i>papier</i>. Les informations sont présentées sous la forme d'<i>articles</i> (ce sont les textes) et de <i>photographies</i> (les images) ou des graphiques (les dessins).</p> <p>Sur <i>Internet</i>, les informations sont écrites, filmées (comme à la <i>télévision</i>) ou enregistrées (comme à la <i>radio</i>) sur le site <i>Salut l'info</i> !</p> <p><u>Phase B : Recherche d'informations pour poser une problématique</u> A votre avis, comment allez-vous faire pour trouver des idées d'articles pour le cybercarnet ?</p> <p>Quelles informations pourraient vous aider à trouver des réponses à vos questions (citer quelques exemples des ODD si nécessaire) ?</p> <p>Vous allez travailler par deux.</p> <p>Vous cherchez une idée qui peut répondre à une des questions que vous vous posez après avoir vu les posters.</p> <p>Vous pouvez regarder tout ce qu'il y a sur les tables, lire les titres, ce qui est écrit gros.</p> <p>Vous avez 10 min pour choisir votre question et trouver votre ou vos</p>
--	--

<p>débuts de réponse</p> <p>Cela a été fait rapidement en oral collectif par manque de temps, la mise en commun a duré plus de temps, avec un oral collectif sur « comment agir ? »</p>	<p>réponses, et les écrire sur des post-it. 10 min</p> <p>Après les 10 min de recherche et d'écriture :</p> <p>Chaque binôme présente maintenant au reste de la classe sa question et sa ou ses réponses (Mise en commun 5 min)</p> <p>Pour conclure : Qu'est-ce qu'une information ? Qu'est-ce qu'on peut retenir sur les différences entre médias et livres documentaires ou dictionnaires ?</p> <p>Les réponses servent à la suite de la trace écrite :</p> <p>Trace écrite (texte à trous) : Les médias diffusent des informations <i>nouvelles</i>. Ce sont des <i>événements</i> qui viennent d'arriver.</p> <p>Notes sur l'évolution de la séance :</p> <p>Le débat (1) et la recherche phase B (2) ont mis plus de temps. Les posters de Yann Arthus-Bertrand vus en EMC le matin ont marqué les élèves. Ils avaient besoin d'exprimer leur ressenti. Je les ai invités à essayer de nommer ce qu'ils constatent (la pollution, par exemple). Des élèves ont voulu qualifier ce qui est dénoncé dans les posters (une élève a utilisé le terme <i>criminel</i>). Dans un deuxième temps, alors qu'un sentiment de culpabilisation s'exprimait chez les élèves (<i>nous somme égoïstes</i>) j'ai orienté leur travail pour qu'ils se rendent compte qu'ils pouvaient trouver des réponses aux problèmes énoncés.</p> <p>Les supports privilégiés pour trouver leurs questions et leurs débuts de réponses : <i>Le petit quotidien</i> (ils connaissent bien ce journal auquel l'école est abonné). Les autres supports ont pu être néanmoins abordés.</p> <p>Une élève a proposé de chercher dans les dictionnaires et les encyclopédies pour trouver les informations, avant que les groupes se lancent dans leur recherche. Il y a eu discussion dans le groupe classe, car les autres élèves n'étaient pas d'accord. En raison du débat entre eux, la démonstration a alors été faite en groupe classe, par comparaison, de la différence entre les journaux et les livres (chaque table avait les deux) : il faut distinguer les livres (documentaires, encyclopédies) des journaux, ils permettent de vérifier des informations, qui sont vraies, mais n'apportent pas d'informations sur des événements qui viennent de se passer, comme les médias.</p>
---	---

Travaux des élèves à l'issue de la séance 1 :

Les modalités de travail ont changé par rapport à ce que j'avais prévu en phase B (2) (voir bilan séance 1).

Les élèves ont travaillé par groupes de cinq, ce qui correspondait davantage à la configuration de la BCD et permettait de mutualiser leurs compétences, d'échanger et de trouver davantage d'idées, car c'est beaucoup plus difficile de chercher des idées à partir de sources que d'étudier un support (A. (2)) !

Dans chaque groupe, tous les élèves étaient chercheurs d'informations, puis un élève était chargé de modérer leur discussion quand ils ont discuté de leurs choix, deux autres devaient rédiger les post-it, et deux autres rapporter la question et la ou les réponses trouvées. Cela a évidemment pris plus de temps que je pensais.

Affiche-synthèse « brouillon » avec post-it à l'issue de la séance (page suivante) :

Chaque groupe a trouvé une grande question, que j'ai reformulée, avec une idée de réponse :

1. Comment arrêter de polluer la Terre ? (trouvée par 2 groupes)

Réponses trouvées : Arrêter de jeter des déchets, arrêter de fabriquer ce qui pollue comme les cigarettes.

2. Pourquoi les animaux sont en voie de disparition ?

Réponses trouvées : Arrêter de brûler les arbres (les forêts, les endroits où ils vivent), sauver les animaux quand ils sont blessés puis les remettre en liberté (exemple d'un article sur des gorilles qui ont été sauvés puis remis en liberté)

3. Comment aider ceux qui en ont besoin (humains et animaux) ?

Réponses trouvées : ne pas penser qu'à nous, penser aux autres, arrêter de maltraiter.

1

Comment arrêter de polluer la terre?

Il ne faut pas jeter des déchets dans la poubelle et la mer.
Comment peut-on arrêter de polluer la terre?
En regardant de plus près.

- 1 arrêter de fabriquer des produits polluants
- 2 arrêter de jeter des déchets dans la mer
- 3 arrêter de polluer l'eau
- 4 arrêter de jeter des déchets dans la mer
- 5 arrêter de fabriquer des produits polluants

Comment peut-on arrêter de polluer la terre?
Quand on jette ses déchets, on les met dans la poubelle.

Il ne faut pas jeter des déchets dans la mer et la terre.
Quelques animaux (comme la baleine) « vont l'année ».
Comment arrêter de polluer la terre?
Comment arrêter de polluer la terre?

Comment les animaux ont-ils obtenu la liberté?

Parce que les animaux ont obtenu la liberté.

Les animaux sont en liberté.
Comment les animaux ont-ils obtenu la liberté?

Comment les animaux ont-ils obtenu la liberté?
Les animaux ont obtenu la liberté.

3

Comment aider et respecter ceux qui sont fragiles?

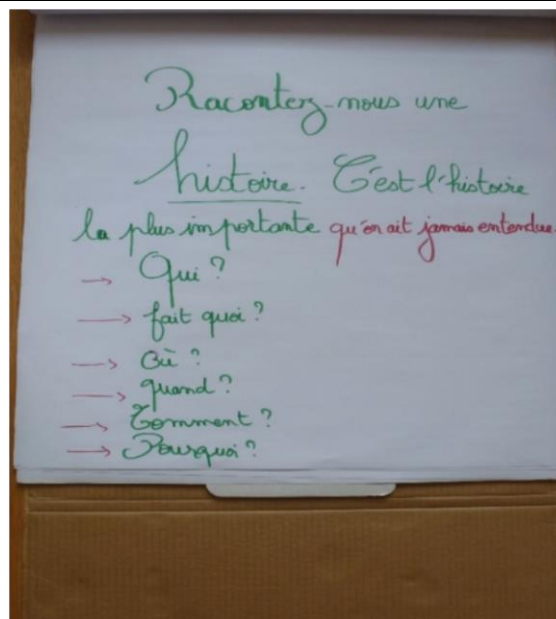
Parce que nous sommes fragiles.
Parce que nous pensons que nous sommes fragiles et que nous ne sommes pas fragiles.

Il ne faut pas jeter des déchets dans la mer.
Parce que nous pensons que nous sommes fragiles et que nous ne sommes pas fragiles.

<p>Bilan séance 1</p> <p>Point + sur l'enjeu d'une publication</p>	<p>L'introduction a duré plus longtemps car les élèves étaient très attachés aux questions que les posters des objectifs de développement durable (Fondation Good Planet – Réseau Canopé) avaient soulevées chez eux plus tôt dans la journée en EMC : la pollution, la disparition des animaux, le fait que d'autres (personnes ou animaux) aient moins ou soient maltraités sont les trois thèmes qui se sont dégagés après le débat et l'exploration des journaux et magazines.</p> <p>Au cours du débat, la question du comment agir est beaucoup revenue.</p> <p><u>J'ai donc orienté la séance pour que le besoin d'agir des élèves soit au cœur et que les médias servent d'outils. Le fil conducteur est donc une problématique que les élèves veulent résoudre.</u></p> <p>Lors de la partie sur les sources, les élèves ont bien distingué source primaire et relais. Un élève a donné l'exemple de la mairie et des habitants qui se transmettent l'information. Les autres élèves ont rebondi : il faut téléphoner à la mairie pour être sûrs de ce qui se dit entre les habitants, ont dit plusieurs d'entre eux.</p> <p>Une élève a parlé de livres documentaires, ce qui a permis de distinguer les informations toujours vraies qu'on peut vérifier dans les encyclopédies ou les livres documentaires, des événements ou des informations nouvelles qui viennent de se produire (est venu alors l'exemple de la mairie).</p> <p>Deux élèves seulement ont évoqué Google, mais sans arriver à préciser comment s'en servir.</p> <p>Seule une partie d'entre eux s'est servie vraiment des journaux pour trouver une question et des propositions de réponses, notamment des actions de protection des animaux trouvés par un des groupes (article sur les gorilles réintroduits en milieu naturel par exemple). Ils restaient marqués par les posters et ont écrits leurs idées en fonction des posters, même si ces posters n'étaient pas présents, et ne se sont pas assez plongés dans les médias proposés.</p> <p>Au moment de la mise en commun sur les réponses à leur problématique, je les ai relancé sur la manière d'agir et chaque groupe a parlé de scientifiques, de chercheurs (ce sont les acteurs cités dans les journaux) et de photographes (nous avons parlé du travail du photographe pour faire les posters le matin) qui vont dans la nature, qui sont allés voir de près les problèmes et qui cherchent des réponses (là aussi, donc, grosse influence des posters même s'ils n'étaient pas en BCD).</p> <p>L'objectif de réaliser des interviews de personnes travaillant dans le monde scientifique et de l'information est donc pertinent, les élèves ont conscience que ces personnes apportent des réponses à leurs questions.</p> <p>Dans les groupes, les rapporteurs ont exprimé le fait que <i>publier</i>, comme une <i>publicité</i> (mot utilisé par deux élèves, toujours en lien avec les posters qu'ils ont tendance à associer à des affiches d'une campagne de communication) permet <i>d'alerter et faire réfléchir</i> ceux qui vont lire. <i>Peut-être que ceux qui lisent vont se poser des questions, vont changer leurs habitudes ?</i>, se sont-ils demandés.</p> <p>La séquence va donc être orientée pour arriver à une action concrète : faire des recherches pour écrire des articles qui permettront d'informer et de sensibiliser les lecteurs.</p>
--	---

	Séance 2 : Comment proposer un sujet ?
<p>Objectifs</p> <p>Compétences :</p> <p>Lieu : BCD</p> <p>5 min</p> <p>Oral collectif</p> <p>Une fois rappelées, les pbtiques sont affichées (table top)</p> <p>5 min de présentation (table top) en oral collectif</p>	<p>Comment utiliser les sources d'information pour défendre son sujet aux autres ?</p> <p>Identifier le message essentiel dans une information média</p> <p>Comprendre et s'appropriier les espaces informationnels : rechercher l'information, la partager, l'analyser. Compréhension d'un document.</p> <p>Argumenter : analyser, développer un point de vue</p> <p>Acquérir un esprit critique, débattre, échanger, respecter la parole de l'autre</p> <p>Coopérer et mutualiser : organiser son travail dans le cadre d'un groupe</p> <p>Formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale</p> <p>Objectifs pragmatiques :</p> <p>Amener les élèves à trouver les éléments d'une histoire pour sortir d'une problématique générale et aller vers la publication d'un article.</p> <p>Les amener à plonger davantage dans les articles.</p> <p>Réinvestissement des 5 W : qui ? fait quoi ? où ? quand ? comment ? Pourquoi ? (déjà vus en productions d'écrits)</p> <p>Qu'avez-vous fait lors de la dernière séance ?</p> <p>Où avez-vous trouvé les informations pour arriver à écrire vos questions ?</p> <p><u>Ra : Rappel des trois problématiques trouvées par les élèves : Comment arrêter de polluer la Terre ?_Comment empêcher les animaux de disparaître ?_Comment faire pour que ceux qui ont moins ne soient plus maltraités ? Importance des médias pour trouver des infos nouvelles</u></p> <p>Défi-recherche : Vos questions sont formidables. Mais elles ne me suffisent pas. Je veux que vous me convainquiez que votre question est la plus importante de toutes. Je veux entendre une histoire avec des gens qui agissent, qui prouve qu'il y a des réponses à votre question.</p> <p>Où allez-vous trouver votre histoire ?</p> <p>Comment vous allez raconter leur histoire ? (A quelles questions vous allez répondre pour pouvoir raconter cette histoire ?)</p> <p>R a : Dans les journaux. 5 W.</p> <p><u>Note : Ce travail préparatoire à la recherche a permis d'énoncer ce qu'il fallait trouver, une histoire <i>originale</i> (terme trouvé par les élèves). Les 5 W ont été formulées.</u></p>

Une fois
rappelées, les 5
W sont
affichées
(Table top)



Affiche support avec 5 W pdt

Sur les
tables :

Nombreu
x numéros du
petit Quotidien
depuis sept.

2019 sur
des sujets
variés

15
minutes de
recherche
concertation et
d'écriture

Feuilles

Rapporte
urs des 4
groupes

10 min

5 min (la
séance s'est
arrêtée avant, à
la mise en
commun)

recherche

Travail de recherche par groupe

Vous allez reprendre vos groupes pour chercher votre histoire dans les journaux qu'il y a étalés dans le coin lecture. Vous devez choisir une seule histoire. Dans chaque groupe, un élève modérateur essaie de mettre tout le monde d'accord pour choisir votre histoire.

Deux secrétaires écrivent les 5 questions et les réponses qui permettront de raconter l'histoire. Deux rapporteurs raconteront votre histoire à partir de vos questions et réponses.

Modalités : Tous chercheurs, 1 modérateur pour décider quelle histoire est retenue, 2 secrétaires, 2 rapporteurs

Mise en commun :

A deux, vous racontez l'histoire que vous avez choisie. L'un raconte, l'autre complète si il y a des oublis. Attention, vous racontez la meilleure histoire de tous les temps !

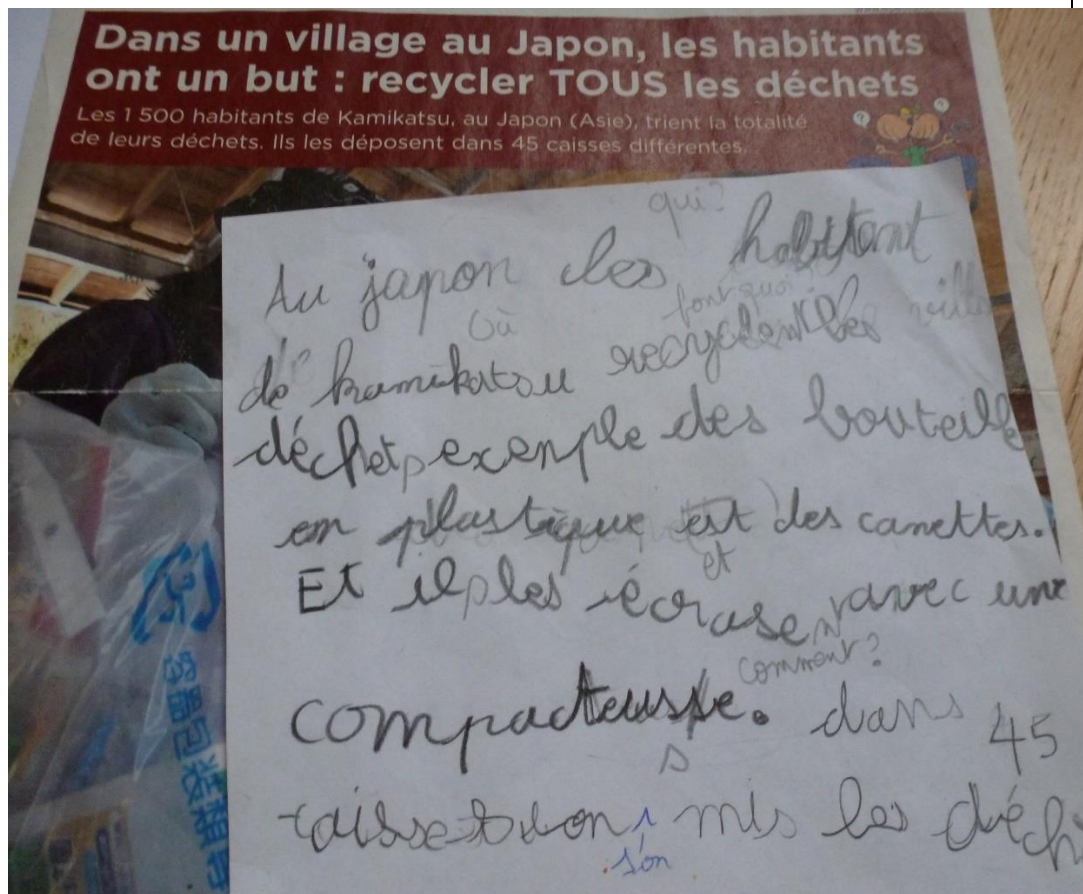
Synthèse – ouverture sur séance suivante – A qui pourriez-vous poser des questions pour vérifier si tout ce que vous avez dit dans votre histoire est exact, sûr ?

<p>Point + sur la réponse à une problématique</p>	<p><u>Travaux des élèves :</u></p> <p>Chaque groupe est parvenu à choisir un sujet, même si cela a été plus difficile pour deux groupes qui ont hésité entre deux sujets (les chercheurs sur la banquise en Antarctique ou les habitants d'un village japonais qui recyclent tous leurs déchets ? Les abeilles en danger ou les girafes menacées ?) et ont dû voter pour arriver à se décider (cela a pris du temps pour ces deux groupes qui ne voulaient pas lâcher leurs deux sujets et j'ai dû intervenir)</p> <p>Les élèves ont réussi à trouver seuls des articles qui apportent des réponses concrètes aux trois problématiques qu'ils s'étaient posées.</p> <p>Les quatre sujets retenus sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La protection des tortues marines au Costa Rica - Un bateau-hôpital en Amérique du Sud (Colombie) soigne les personnes pauvres qui habitent le long d'un fleuve - Une école apprend aux élèves du primaire le rôle des abeilles et l'importance de les protéger - Les habitants du village de Kamikatsu au Japon recyclent tous leurs déchets <p>Comme la séance précédente, la recherche a mis plus de temps. Il y avait beaucoup de journaux (trop ?) et il fallait choisir à cinq, ce qui a créé des désaccords. C'était un travail en soi.</p> <p>Le travail de répondre aux cinq questions a demandé du temps aussi car les élèves avaient besoin de se lire mutuellement à voix haute les phrases pour trouver les informations.</p> <p>Je voulais qu'ils trouvent les éléments du message essentiel grâce aux 5W, et cela a fonctionné pour deux groupes qui ont rapidement trouvé les réponses dans le titre et le chapô.</p> <p>Ces deux groupes (les tortues et le village japonais) ont même écrit d'emblée leur article en répondant aux cinq questions, et ont même présenté leur histoire sans faire apparaître l'armature des questions à l'oral. Dans le Petit Quotidien, la présentation des articles sous forme de focus et encadrés correspondant aux 5 questions aide à avoir une vue globale du message essentiel. Les élèves qui ont travaillé sur les tortues l'ont d'ailleurs vu très rapidement et l'ont formulé : « Là, c'est écrit Pourquoi ?, et là Comment ».</p> <p>Les élèves qui ont choisi les abeilles ont eu plus de difficultés car il s'agissait d'une infographie, ce n'était pas à proprement parler « une histoire », il y avait donc plus à lire pour trouver les réponses aux cinq questions.</p> <p>Même si les réponses aux cinq questions étaient apparentes sous le titre, le groupe du bateau-hôpital a eu du mal à répondre aux questions « Pourquoi ? » et « Comment ? » mais ils ont pu y répondre lors de la présentation orale avec les questions que je leur ai posées (Où habitent les gens ? Est-ce qu'ils peuvent être facilement soignés d'habitude ?)</p> <p>A noter que la présentation orale a été un peu difficile pour ces deux derniers</p>
---	---

groupes : je leur ai alors posé les 5 questions une par une et ils donnaient les réponses une par une.

Aurait-il fallu une approche didactique et pédagogique différente pour ces deux groupes ? Plus d'étayage explicite sur les réponses aux cinq questions ?

Le sujet sur les abeilles était-il pertinent ? Il y a beaucoup de focus sur « pourquoi les abeilles sont en danger ? » et « pourquoi il est important de les protéger ? » et « comment on peut les aider ? » mais il n'est peut-être pas dit très explicitement qui peut agir (nous, les humains). Cependant, il est très proche dans sa présentation de celui des tortues du Costa Rica.



**Les habitants du bord d'un fleuve
font soigner sur un bateau-hôpital**

Le bateau vient régulièrement visiter une région très isolée de la Colombie
(Amérique du Sud), dans laquelle il n'y a presque pas de médecins.

Qui ? Le bateau-hôpital
- le bateau-hôpital

Par où ? il soigne la popu-
lation

Où ? Colombie - Fleuve San Juan

Pourquoi ? pour soigner
les habitants

- Comment ?

La fiche découverte ANIMAUX

L'abeille : une espèce en danger

Une ruche abrite entre 20 000 et 80 000 abeilles. La reine est la seule qui pond des œufs. Les ouvrières plus petites que la reine font la chasse au pollen pour fabriquer le miel. Les faux-bourdons sont les mâles de la ruche. Ils servent uniquement à la fécondation : ils s'unissent une fois à la reine pour faire des petits.

Les abeilles sont très utiles dans la nature et pour les humains, car ce sont des pollinisateurs. Lorsqu'une abeille butine le pollen s'accroche à ses pattes et à ses poils... et se dépose sur les autres fleurs qu'elle visite. Cela permet aux plantes de se reproduire et de donner des fruits.

Sur terre, 8 aliments naturels existent grâce aux abeilles ! C'est pourquoi il faut les protéger.

BEILLES À L'ÉCOLE
« Bee School » est un programme qui sensibilise les enfants à la protection des abeilles. Elles vivent dans les écoles et sont enseignées par les professeurs. Plus d'infos sur : mdelabeaute.fr/bee-school-ecole/

Produits chimiques
Pour protéger les plantations des insectes et des mauvaises herbes, certains agriculteurs et des jardiniers utilisent des pesticides. Ces produits chimiques présents sur les fleurs sont dangereux pour les abeilles, car ils les affaiblissent et les empoisonnent.

Planète en surchauffe
Les activités polluantes des humains (transports, usines...) réchauffent la Terre. Cela bouleverse le climat et la biodiversité. Les abeilles sont perturbées, donc la production de miel diminue, la reine pond moins d'œufs et des colonies disparaissent.

Comment aider les abeilles ?

- **Manger des fruits et légumes bio**
Produits sans pesticides, ils sont meilleurs pour la santé et celle des abeilles. Préfère ceux de la région, éviter un long trajet permet aussi de moins polluer !
- **Planter des fleurs**
Sur ton balcon, sur le bord de ta fenêtre ou dans ton jardin, plante des fleurs mellifères. Elles nourriront les abeilles et les aideront à fabriquer leur miel !
- **Choisir du miel de qualité**
Regarde les étiquettes avant de choisir ton miel. S'il est écrit « apiculteur-récoltant », c'est bon ! Préfère le miel local pour soutenir les apiculteurs de la région.

LA RÉCOLTE
L'apiculteur élève les abeilles : il les protège des maladies et des parasites, récolte le miel... Pour cela, il récupère les cadres en bois remplis d'alvéoles.

Des animaux abeilles à Paris.
 Le miel nous aide à soulager la gorge on peut boire du miel. elle tue pas les abeilles sine il n'y a plus de miel.
 Qui ? La Bee School = Une école sur les abeilles
 Quoi ? aide à protéger les abeilles. Elles sont en danger à cause des insecticides
 elle se reproduit dans de alvéoles plusieurs jours.

La fiche découverte ANIMAUX
La protection des œufs



Une tortue qui vit dans l'eau

La tortue olivâtre est une tortue marine. Elle mesure environ 70 centimètres de long et pèse jusqu'à 45 kilos. Elle est présente dans toutes les mers tropicales mais c'est tout de même une espèce menacée.

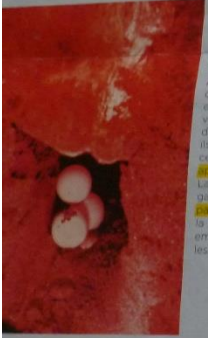


L'observation des tortues

À Playa Hermosa au Costa Rica, des tortues olivâtres viennent déposer leurs œufs sur la plage de juillet à décembre. Des visites touristiques sont organisées (comme tu le vois sur cette photo, prise de nuit) pour expliquer comment les tortues font les nids pour leurs œufs. « Nous montrons aux enfants cette richesse de la nature pour qu'ils protègent les tortues à l'avenir », a expliqué un guide, Raul Fernandez, à des journalistes de l'Agence France-Presse (AFP) venus faire un reportage.

La fabrication du nid

Cette tortue a creusé dans le sable un trou d'une cinquantaine de centimètres de profondeur. Elle y a déposé ses œufs. Il y en a souvent une centaine. Ensuite, elle rebouche le trou avec du sable. Plus elle creuse, l'océan Pacifique



Sous surveillance

À Playa Hermosa des braconniers essaient de voler les œufs des tortues, car ils pensent que ces œufs sont aphrodisiaques. La nuit, des gardes armés patrouillent sur la plage pour empêcher les vols.



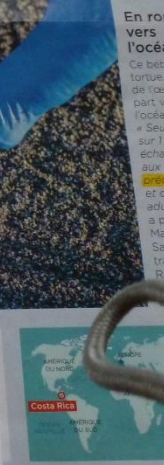
45 jours jusqu'à Pour protéger les œufs de Playa Hermosa en ra 15 000. Après 45 jours sur la plage.

difficiles

ou pêche alors que c'est interdit. **Aphrodisiaque** : sur aide à avoir une activité sexuelle. **Patrouiller**. surveiller en se déplaçant par petits groupes. **Incubation (ici)** : période pendant laquelle les œufs sont couvés ou gardés au chaud. **Prédateur** : animal qui chasse d'autres animaux pour se nourrir.

novembre 2019 - second cahier (2/2)

Où? Au Costa Rica
Qui? Une tortue
Comment? Des gardes qui protègent les œufs
Pourquoi? A cause de braconniers et leurs prédateurs, elles disparaissent
Au Costa Rica les tortues font des œufs seuls qu'ils sont mal protégés des braconniers et leur prédateur des oiseaux les capturent ou les mangent mais souvent des gardes les protègent



novembre 2019 - second cahier (2/2)

Mise en commun des travaux

Office DE...

Petit le Quotidien
23 septembre 2019

Sur les traces de tortues marines à protéger, en Amérique
Les tortues olivâtres sont menacées à cause des personnes qui chassent et ramassent leurs œufs, même si c'est interdit. Des gardes armés et des défenseurs des animaux essaient de les protéger.

Qui? Tortues
Le refuge pour tortues.
Comment? Des gardes qui protègent les œufs.
Pourquoi? À cause de braconniers et leur prédateurs, elles ne peuvent pas se reproduire.
Au Costa Rica, les tortues font des œufs seuls qui sont mal protégés des braconniers et les prédateurs les capturent ou les mangent sans respect des gardes les protégés.

Un village au Japon, les habitants ont un but : recycler TOUS les déchets.
10 habitants de Kamikatsu, au Japon (Asie), ont décidé de recycler tous leurs déchets. Ils les déposent dans 45 cases.

Les habitants se font soigner
Le bateau vient réguler (Amérique du Sud).

Le bateau-hôpital
Qui? Le bateau-hôpital.
Pourquoi il soigne la population.
Où Colombie - Fleuve San Juan.
Pourquoi pour soigner les habitants.
Comment?

Des animaux abeilles de miel.
Selon nous être à soulager la gorge on peut boire du miel. Et tué pas les abeilles sine il n'y a plus de miel.
Qui? La Bee School = Une école sur les abeilles.
Où aide à protéger les abeilles. Elles sont en danger à cause des insecticides.
elle se reproduit dans de alvéoles plusieurs jours.

20 000
Il existe environ 20 000 espèces d'abeilles dans le monde, dont environ 1 000 en France.

Info
Le 23 mai, c'est la Journée mondiale des abeilles. Des activités et des ateliers sont organisés dans de nombreux pays pour apprendre à protéger les abeilles. Plus d'infos sur www.autonome-solidarite.fr

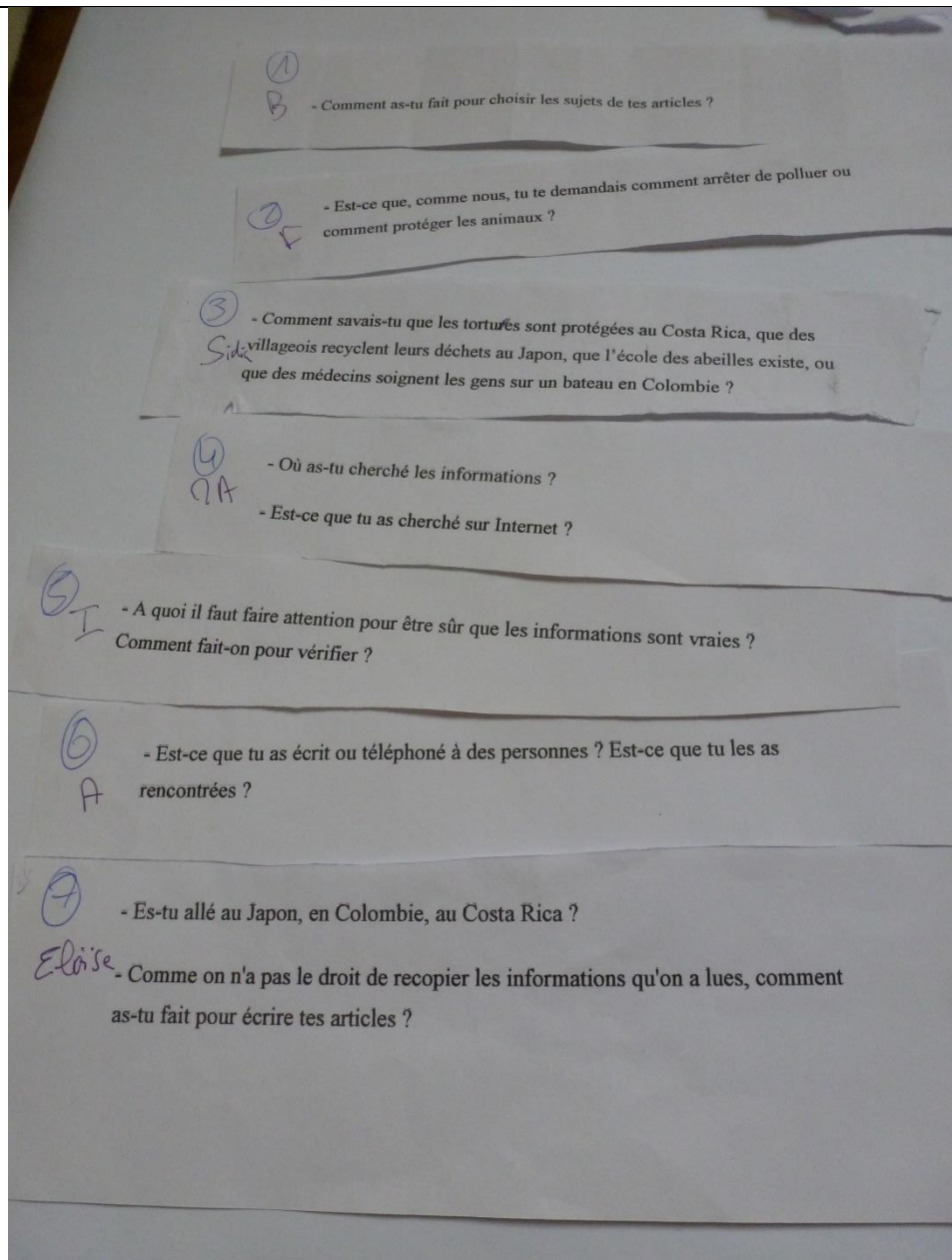
Il y a de moins en moins d'abeilles dans le monde. En France, chaque année 1 abeille sur 3 meurt. Il est donc urgent d'en prendre soin et de les protéger.

www.autonome-solidarite.fr

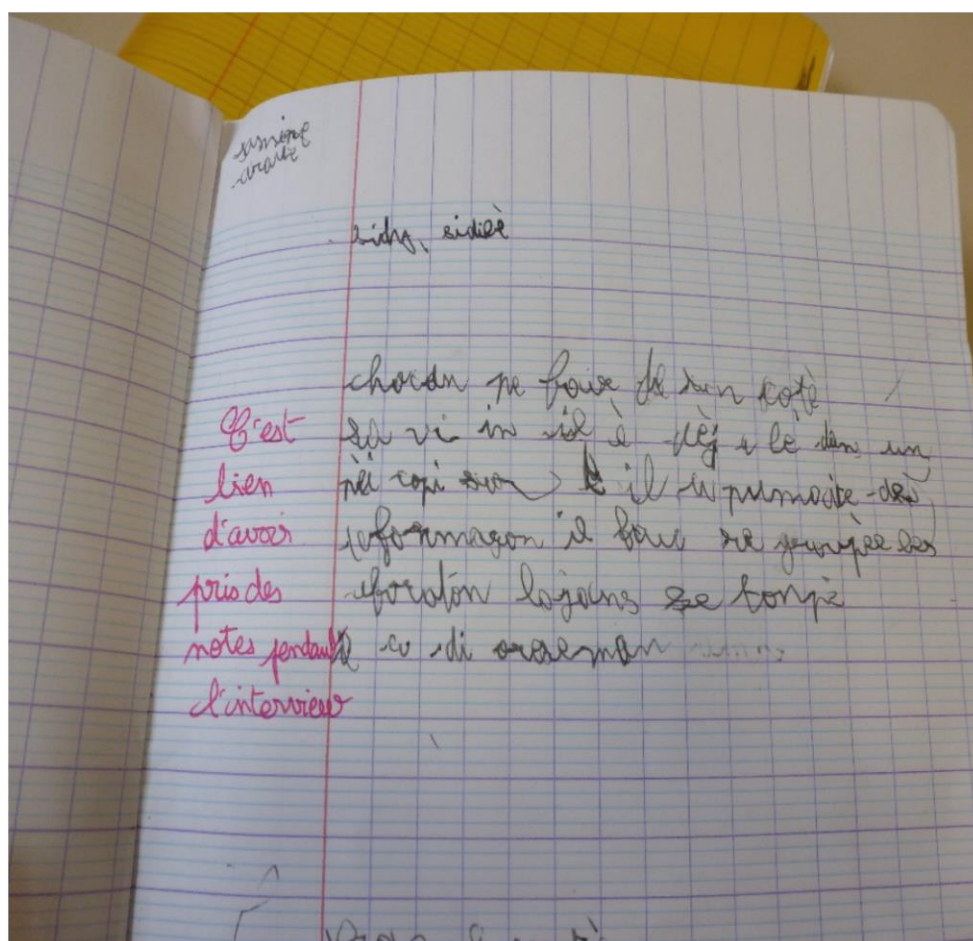
Place de la séance dans la progression	Séance 3 : Que faut-il faire pour publier un article ?
<p>Objectifs</p> <p>Compétences</p> <p>Lieu : classe</p> <p>10 minutes</p> <p>5 minutes de recherche groupe</p> <p>Questions écrites au tableau</p> <p>5 minutes de mise en commun</p>	<p>Être auteur : consulter et s'approprier l'information, préparer et réaliser des interviews,</p> <p>Comprendre et s'approprier les espaces informationnels : rechercher l'information, analyser comment elle est présentée (mieux identifier le message essentiel)</p> <p>Coopérer et mutualiser : organiser son travail dans le cadre d'un groupe</p> <p>Debriefing</p> <p>J'aimerais revenir sur la dernière séance qu'on a faite à la BCD.</p> <p>Vous étiez 4 groupes. Vous avez tous réussi à trouver une histoire. Je voudrais savoir comment ça s'est passé dans chaque groupe ?</p> <p>Vous aviez plusieurs histoires : Comment vous avez fait pour vous mettre d'accord ?</p> <p>Chaque groupe va représenter son sujet, sans dire les questions, mais les réponses : qui ? fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?</p> <p>Les autres écoutent et vous poseront des questions ou devront répéter ce que vous avez dit.</p> <p>Maintenant, chaque groupe a 5 minutes pour chercher des réponses sur comment sont écrits les articles :</p> <p>Le journal est fait pour quel genre de lecteurs ?</p> <p>Qui a écrit l'article ? (pour trouver le nom, regarder à la fin du journal en bas)</p> <p>Est-ce qu'il y a un titre et un résumé ? Est-ce qu'il y a plusieurs titres et plusieurs résumés ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des définitions ?</p> <p>Qui a fait les photos ?</p> <p>Ra : enfants, journaliste (nom difficile à trouver (ours)), les différentes entrées du message essentiel (lead), légendes des photos</p> <p>M en c (5 minutes) : 1 personne de chaque groupe, différente des précédentes séances, répond à une question (car tous partent du même modèle, le petit Quotidien)</p> <p>Réponse-transition :</p> <p>Le journaliste qui a écrit ces articles s'appelle Bruno Quattrone, son nom n'est</p>

<p>5 minutes de recherche groupe puis 5 minutes de mise en commun</p>	<p>pas écrit en entier dans le journal. C'est le rédacteur en chef adjoint du Petit Quotidien, il est d'accord pour que vous l'interviewez jeudi après-midi.</p> <p>On veut savoir comment il a trouvé les informations pour chaque article. Quelles questions on pourrait lui poser ? Chaque groupe devra lui poser au moins une question différente, donc vous avez 5 minutes pour en trouver au moins une.</p> <p>Ra :</p> <p>Aller sur place, téléphoner, journaux, internet....</p> <p>Relance pour orienter éventuellement leurs questions : à quoi il faut faire attention ?</p> <p><u>Bilan :</u></p> <p>Voir les questions (nombreuses !) trouvées par les élèves dans la séance suivante. Peu d'élèves les ont écrites (j'ai oublié, par manque de temps, d'insister pour qu'ils les écrivent. Je les ai écrites au tableau en dictée à l'adulte... puis je les ai tapées)</p> <p>Il aurait fallu faire la recherche sur l'identification du message essentiel avant la séance 2, mais il me paraissait plus important que les élèves travaillent d'emblée sur une problématique, puis sur un sujet répondant à cette problématique, qu'ils aient choisis pour que leur engagement soit plus fort. Et à partir du moment où ces thèmes étaient choisis, il fallait les questionner, ce qui explique que la recherche puis l'entraînement aient été quelque peu inversés....</p>
<p>Lieu : classe</p> <p>Compétences</p> <p>5-10 minutes</p> <p>Groupe classe - oral</p> <p><u>Les questions sont écrites au tableau et sur un bandeau individuel avec</u></p>	<p>Séance 4 : Réaliser une interview – Thème : Le travail du journaliste et l'importance de vérifier ses sources</p> <p>Réaliser une interview, collecter l'information, prendre des notes (prélever l'information dans un échange audio)</p> <p>Nous allons appeler dans un quart d'heure (montrer la pendule) le journaliste Bruno Quatronne. Il a écrit les articles du Petit Quotidien que vous avez choisis : celui sur les tortues au Costa Rica, celui sur le village japonais qui recycle les déchets, celui sur les abeilles et celui sur le bateau-hôpital.</p> <p>Qu'avons-nous fait lors de la dernière séance ?</p> <p>Ra : Rappel des questions proposées par les élèves en séance 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment as-tu fait pour choisir les sujets de tes articles ? - Est-ce que, comme nous, tu te demandais comment arrêter de polluer ou comment protéger les animaux ? - Comment savais-tu que les tortues sont protégées au Costa Rica, que des

<p>des <u>numéros d'ordre</u>, elles seront posées par les rapporteurs qui les avaient formulées</p> <p>E, M-A, Am, B, F (remplace L absente), I, S, Ay, Mal, Me</p> <p>Cahier d'écriture</p> <p>Individuel</p> <p>15 minutes</p> <p><u>Note :</u></p> <p>Pendant la prise de notes, beaucoup d'élèves ont essayé d'écrire des phrases entières.</p>	<p>villageois recyclent leurs déchets au Japon, que l'école des abeilles existe, ou que des médecins soignent les gens sur un bateau en Colombie ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où as-tu cherché les informations ? - Est-ce que tu as cherché sur Internet ? - A quoi il faut faire attention pour être sûr que les informations sont vraies ? <p>Comment fait-on pour vérifier ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu as écrit ou téléphoné à des personnes ? Est-ce que tu les as rencontrées ? - Es-tu allé au Japon, en Colombie, au Costa Rica ? - Comme on n'a pas le droit de recopier les informations qu'on a lues, comment as-tu fait pour écrire tes articles ? - Pour le sujet sur le bateau-hôpital, est-ce que c'est bien de parler d'un bateau qui aide les gens mais qui pollue l'air et l'eau ? <p>Réalisation de l'interview (téléphone-ampli) avec prise de notes par les élèves :</p> <p>Consignes données pendant l'intro : <i>Les rapporteurs, vous repérez le numéro de votre question et vous viendrez la dire près du téléphone à Mr Quattrone quand ce sera ce numéro-là. Tous les élèves doivent écouter attentivement ce que dit Mr Quattrone et écrire dans le cahier d'écriture des mots-clés (j'en écris quelques-uns au tableau pendant l'interview), essayez de faire des phrases aussi.</i></p>
--	---

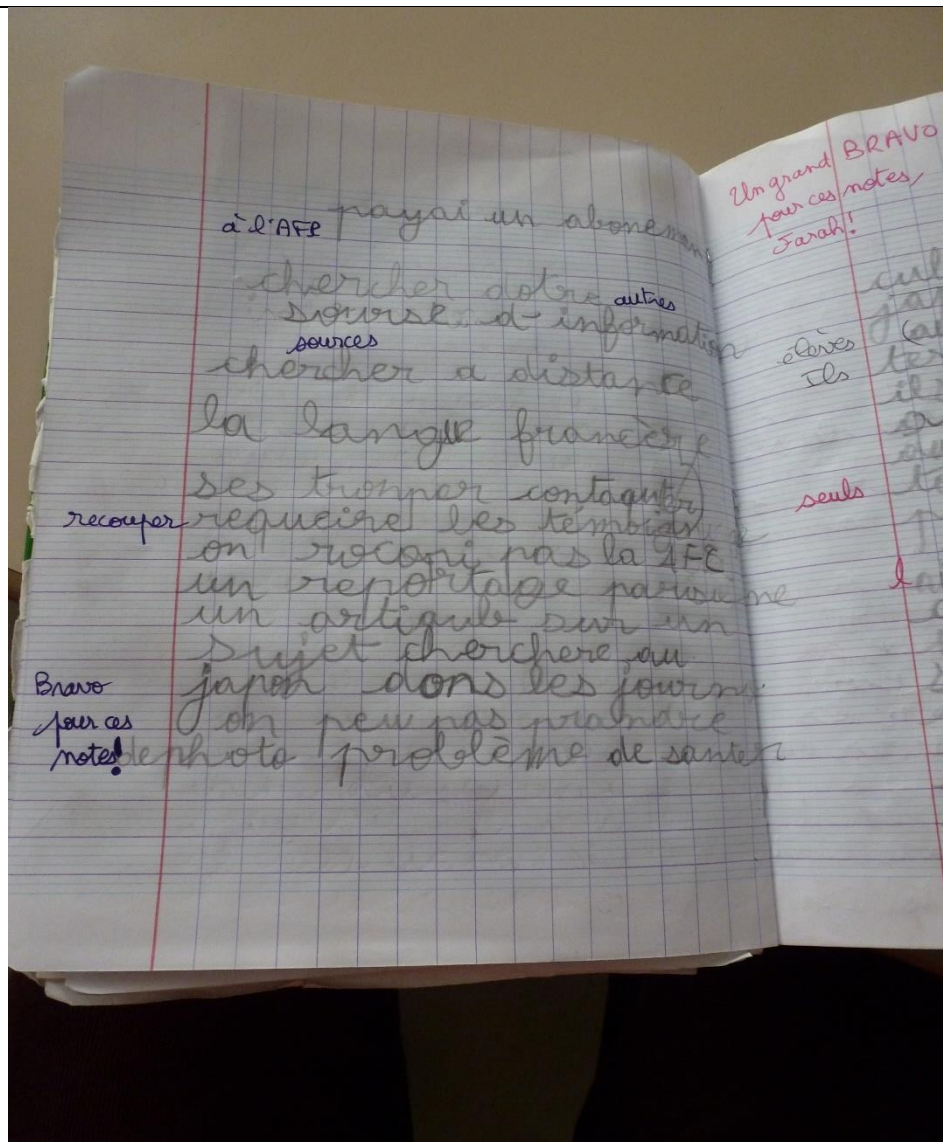


Bandelettes de questions individuelles



Ci-dessus, les notes prises par un élève ayant des difficultés dans la mise en relation grapho-phonologique, qui est souvent bloqué quand il s'agit d'écrire. Dans ce nouveau contexte, il s'est pris « au jeu ». Très concentré, il a bien suivi l'entretien et en a reproduit la trame : la notion d'information *sûre*, *recouper* (écrit « *regroupée* », mais cela relève de la même démarche) les sources, les *citer* (l'élève écrit toujours le même mot : *information*, plutôt que source), et l'exemple du journaliste de l'AFP qui s'est *trompé*.

A noter que l'élève fait une démarche intéressante puisqu'il substitue tous les pronoms « je » prononcés par l'interviewé par « il » : tout en écoutant et en prenant des notes, il arrive à transformer déjà les propos en vue de leur utilisation.



Autre exemple de notes pendant l'interview par une élève

Synthèse orale en groupe classe des informations importantes à retenir en vue de la trace écrite pour la séance suivante (5-10 min) :

Aller au plus près de la source

Même les journalistes peuvent se tromper et oublient de vérifier les informations (exemple de l'AFP)

Croiser, recouper les sources en allant sur plusieurs sites sûrs

Fake news

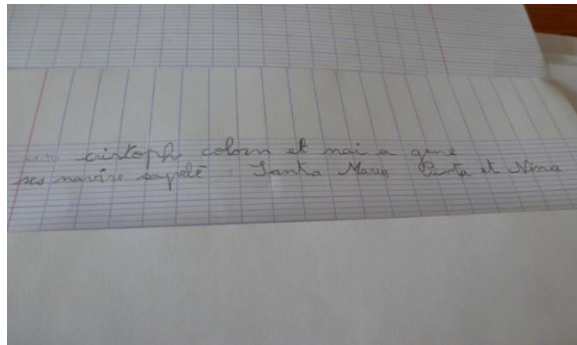
<p>Lieu : classe</p> <p>Travail de recherche écrit individuel ou à 2 ou 3</p> <p>Texte à trous à remplir</p> <p>Chacun a un exemplaire du Petit Quotidien et je montre où trouver le « slogan » (base line)</p>	<p>Séance 5 : L'importance de vérifier ses sources – Trace écrite</p> <p>Synthèse-évaluation</p> <p>Objectif : Acquérir ce qu'est un fait vérifié, une source sûre</p> <p>Aujourd'hui, vous allez travailler avec votre voisine ou voisin pour trouver les mots dans les trous d'un texte que je vais vous distribuer. C'est un texte qui résume ce que nous a dit Mr Quattrone.</p> <p>Qu'est-ce qu'il nous a dit ?</p> <p>Ecriture de mots-clés au tableau lorsqu'ils sont prononcés et qui correspondent aux trous.</p> <p>Vous pouvez travailler seul, ou à deux ou trois.</p> <p>Vous avez 10 minutes pour faire ce travail.</p> <p>Jeudi 27 Février 2020, nous avons <i>interviewé</i> Monsieur Bruno Quattrone, qui est <i>journaliste</i> au Petit Quotidien.</p> <p>Le Petit Quotidien est un <i>journal</i> pour les enfants. Quotidien veut dire qu'il est publié tous les <i>jours</i>.</p> <p>Son slogan est 100% <i>faits</i>, 0% <i>opinions</i>. Cela veut dire qu'on y trouve des informations <i>sûres</i>.</p> <p>Monsieur Quattrone nous a dit que les articles du Petit Quotidien parlent souvent des problèmes de protection de l'environnement dans d'autres pays que la France pour donner des <i>idées</i> aux lecteurs en France.</p> <p>Pour trouver des idées de sujets, les journalistes font de la <i>veille</i> d'information. Cela veut dire qu'ils lisent et regardent beaucoup les médias. Ils sont aussi abonnés aux informations envoyées par des agences de presse comme l'<i>AFP</i>. Les agences de presse surveillent et signalent tout ce qu'il se passe dans le monde nuit et jour.</p> <p>Les journalistes ne recopient pas les informations, ils les <i>vérifient</i>.</p> <p>Ils croisent toujours plusieurs <i>sources</i> d'information. Par exemple, Mr Quattrone a téléphoné au Costa Rica pour vérifier des informations car le journaliste de l'<i>AFP</i> s'était trompé sur le <i>nom</i> des tortues !</p> <p>Sur Internet, on peut trouver des informations qui ne sont pas <i>vérifiées</i> et qu'on appelle des <i>fake news</i> ou fausses informations en français. Il faut chercher les informations au plus près de la source, c'est-à-dire là où l'information a été diffusée en <i>premier</i>.</p> <p>Mise en commun. 10 min</p>
---	--

	<p><u>Bilan</u> : Ecourtée en raison d'une animation sur l'alimentation en BCD, la séance n'a permis de remplir que la moitié du texte à trous. Le texte est sûrement trop long. J'observe que des élèves arrivent à replacer les bons mots (L, W, A qui ont travaillé à trois ont bien réussi +++++, alors que chacun de ces élèves a souvent des difficultés en situation de recherche). D'autres travaillent trop vite et cherchent avant tout à remplir tout le texte le plus vite possible.</p> <p>Il faut re-proposer cette trace avec par exemple la vidéo Lumni 1jour1actu pour faire un petit rappel sur la recherche d'infos.</p>
<p>Objectifs</p> <p>Lieu : BCD et salle informatique</p> <p>Compétences</p> <p>Groupe classe</p>	<p>Séance 6 : Mener une recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et s'appropriier les espaces informationnels : rechercher l'information, l'analyser (vérifier les sources), la partager • Comprendre et expérimenter le Web et sa structuration à travers la recherche d'information (moteurs de recherche et sites sûrs) • mener une recherche et faire des comparaisons, questionner les informations <p>Collecter, sélectionner l'information, formaliser sa recherche sous une forme écrite et orale</p> <p>Comparer informations encyclopédiques papier et informations web</p> <p>Se confronter à une controverse</p> <p>Savoir poser une question pertinente dans un moteur de recherche</p> <p>Savoir chercher par ordre alphabétique dans un dictionnaire,</p> <p>Savoir trouver les informations dans un ouvrage (livres de la BCD sur les explorateurs)</p> <p>Argumenter : analyser, développer un point de vue</p> <p>Coopérer et mutualiser : organiser son travail dans le cadre d'un groupe</p> <p><u>Note</u> : cette séance est menée en lien avec une séance d'histoire sur le voyage exploratoire de Christophe Colomb (en lien également avec la séquence de français sur le Scarabée magique qui évoquait l'erreur de C Colomb avec visualisation des continents sur une carte).</p> <p>Les élèves sont ici invités à mener deux recherches parallèles en BCD et salle informatique dans des ouvrages et sur Internet (Qwant Junior affiché sur les écrans).</p> <p>Il m'a semblé opportun d'utiliser cette séance d'histoire pour initier les élèves à une recherche d'information, l'objectif étant avant tout qu'ils manipulent les outils de recherche et puissent les comparer. Ils peuvent ainsi voir qu'il y a des informations dans les livres, qui peuvent être re-questionnées, voire réactualisées dans les médias (ici Internet).</p> <p>Cela peut paraître être une séance déconnectée des précédentes, car les élèves ont travaillé sur le développement durable précédemment. Mais il m'a semblé plus pertinent de les faire travailler sur un même sujet, qui donne lieu à un autre billet pour</p>

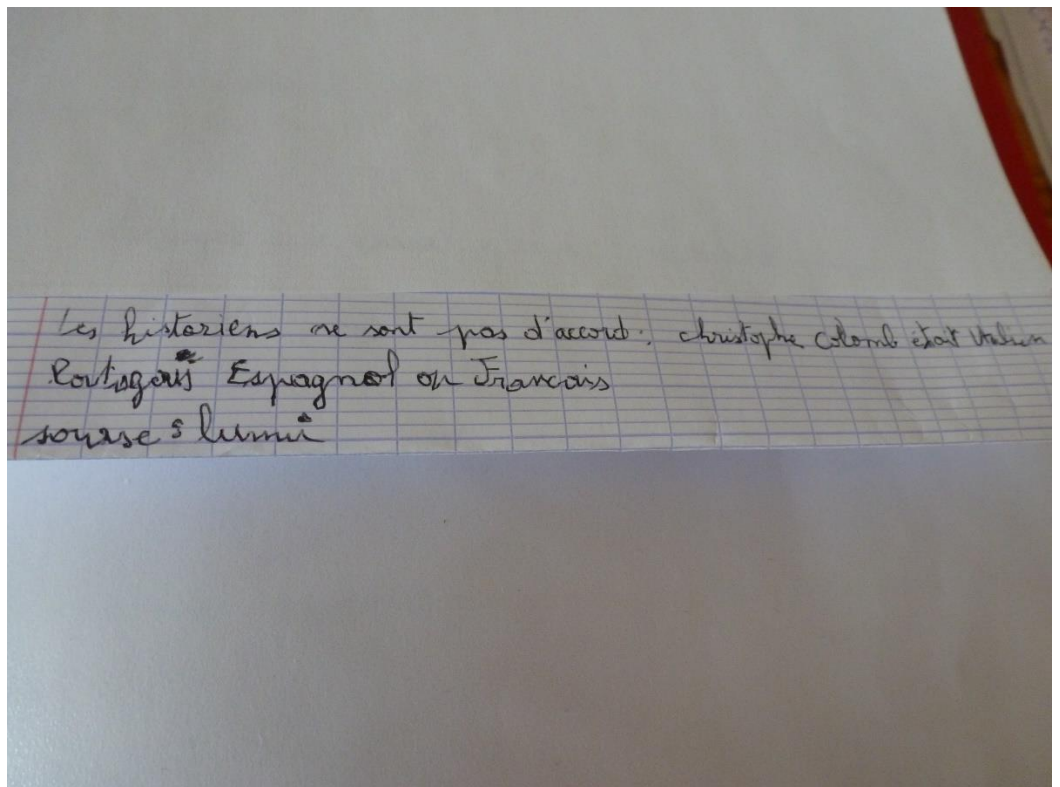
<p>10 minutes</p> <p>Oral collectif</p> <p>Travail de recherche par binôme ou trinôme</p> <p>Temps de Recherche : 15 minutes</p>	<p>le blog, et qui permet de comparer les outils de recherche.</p> <p><u>Intro – Prépa –lancement :</u></p> <p>Rappel sur séance d’histoire du matin : <u>qu’avons-nous appris ?</u></p> <p>Ra : Le voyage de Christophe Colomb d’Espagne vers l’Inde, il découvre l’Amérique et nomme les Indiens par erreur.</p> <p>Lancement de la recherche :</p> <p><u>Il nous manque des informations dans cette histoire. Où est né Christophe Colomb ? Comment s’appelaient ses navires ?</u></p> <p>J’écris les deux questions au tableau.</p> <p><u>Je demande où les élèves peuvent trouver les réponses aux questions.</u></p> <p>Ra : dans les livres, peut-être Internet.</p> <p><u>Bilan :</u> Les élèves ont fait le lien avec l’interview de B Quattrone. Ils se souviennent du terme « source » et qu’il faut s’en approcher le plus. Certains élèves ne semblent pas avoir conscience des époques et qu’on ne pourra pas contacter quelqu’un ayant connu CC pour vérifier les informations (un élève propose de téléphoner à quelqu’un qui a connu Christophe Colomb). Les livres et les dictionnaires viennent en premier, puis ils pensent à Internet.</p> <p><u>Vous allez par travailler par 2 ou 3.</u></p> <p>Constitution des binômes ou trinôme, avec accptg M, N et moi.</p> <p>M a placé des ouvrages sur les explorateurs et CC, ainsi que des dictionnaires sur les tables.</p> <p><u>Vous (2 tables) travaillerez sur les livres pour trouver les réponses aux deux questions écrites au tableau.</u></p> <p><u>Comment allez-vous faire ?</u></p> <p>Ra : feuilleter les livres, chercher les pages qui parlent de la naissance et du voyage, ou chercher par ordre alphabétique dans le dictionnaire.</p> <p><u>Vous écrirez les réponses dans votre cahier d’écriture.</u></p> <p><u>Vous (2 autres tables) allez choisir une question, puis vous la taperez.</u></p> <p>5 ordinateurs sont ouverts sur Qwant junior.</p> <p><u>Où est-ce qu’il faut taper la question ?</u></p> <p>Ra : la loupe (déjà vue sur tablette)</p> <p><u>Puis vous allez voir une liste de réponses. Il faudra trouver laquelle est la meilleure (à votre avis), et cliquer dessus pour en savoir plus. Vous prenez des notes sur ce que vous trouvez pour pouvoir le présenter aux autres ensuite.</u></p> <p>Ra :Comment s’appelaient les navires avec lesquels Christophe Colomb a</p>
--	---

<p>binômes</p> <p>10 min</p> <p>podcast 1jourlactu sur CC</p>	<p>navigué : caravelles et noms espagnols Santa Maria, Pinta, Nina</p> <p>Des informations avérées, on a des traces, preuves.</p> <p>Où CC est né ?</p> <p>Les encyclopédies affirment à Gênes. Quand on va sur Internet, on s'aperçoit qu'il y a un débat sur cette question car il n'y a jamais eu de preuves. Les élèves qui font la recherche sur Internet devraient cliquer sur la vidéo de Lumni et l'article 1 jour 1 actu, qui sont assez haut dans la liste de réponses, et qui présentent la controverse.</p> <p><u>Mise en commun :</u></p> <p>Je vais demander à trois duos de présenter leurs réponses. Après les avoir écoutés, les autres, vous nous direz si vous avez trouvé la même chose ou des réponses différentes.</p> <p>Modalités de présentation : Un rapporteur par question, avec compléments apportés par l'autre élève.</p> <p>Validation-synthèse avec écoute du podcast 1jourlactu sur CC (itw d'un historien (source primaire) qui confirme les faits avérés et explique les controverses (2 minutes).</p> <p><u>Bilan :</u> Un élève a exprimé le fait qu'ils trouveraient trop de réponses sur Internet : « il va falloir trier ! »</p> <p>En fait, ceux qui travaillent sur Internet se rendent compte qu'ils trouvent des réponses assez haut dans la liste, même si au début certains sont un peu inquiets de voir tout ce qui s'affiche en scrollant.</p> <p>Ils ont pris des notes en regardant la vidéo Lumni, d'autres écrivent le message essentiel qui est au début de l'article 1jourlactu. Ils se sont aperçus qu'il y avait plein d'hypothèses en débat : Portugal, Corse, Pologne, Madère, CC peut-être juif et aurait volontairement caché ses origines. Gênes reste le plus probable.</p> <p>Ceux qui ont cherché dans les livres ont eu du mal avec des encyclopédies qui donnaient trop d'entrées. Avec M, nous les avons redirigés sur les livres spécialisés sur CC et les explorateurs, et deux dictionnaires (ceux qui ont cherché dans le dictionnaire ont mis plus de temps à cause de la recherche alphabétique, mais une fois qu'ils ont trouvé Colomb ils avaient les réponses sur quelques lignes). Les élèves lisent à voix haute pendant qu'un autre écrit.</p> <p>Lors de la mise en commun, pas de désaccord sur les caravelles. Ceux qui ont cherché sur papier affirment « Gênes » pour le lieu de naissance, ils apprennent par les élèves qui ont cherché sur Internet qu'il y aurait plusieurs possibilités. « Sa naissance reste un mystère », conclut une élève qui a vu la vidéo Lumni.</p> <p>La mise en commun a posé un problème à un binôme qui avait pourtant trouvé les réponses dans un dictionnaire mais qui s'est trouvé bloqué au moment de s'exprimer (fatigue du début d'après-midi, qui avait déjà été manifestée par ces élèves à la même heure ?) Je n'ai pas réussi à les faire parler et j'ai dû changer de binôme.</p> <p>Initialement, j'aurais souhaité que les deux groupes permutent dans un deuxième temps pour qu'ils fassent la recherche sur les deux types d'outils mais c'était impossible dans le temps imparti.</p>
---	--

Ex de notes
à l'issue
de la recherche
papier



Un élève
a repris le
message
essentiel de
l'article en
ligne « Qui
était
Christophe
Colomb ? »



Séance
non prévue
rajoutée

Objectif
Compétences

20
minutes

Séance 7 : Interview Mr Otsu et sa collègue, en présentiel

Réaliser une interview en présentiel

Collecter les informations (préparer des questions) Prélever l'information lors d'un entretien en vue de publier et partager un article (prendre des notes) -
Entraînement

La venue, imprévue dans notre classe, de Mr Otsu, chercheur japonais en éducation, a été une occasion pour les élèves de réaliser une interview en présentiel en classe.

<p>Groupe classe à l'occasion de la visite de chercheurs</p>	<p>Nous avons eu le temps de préparer les questions un peu avant leur arrivée, les questions ont été écrites en groupe classe au tableau, en dictée à l'adulte, et lors de l'échange les élèves devaient lever la main pour les poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi viens-tu observer les élèves français ? - Est-ce qu'un chercheur travaille seul ou à plusieurs ? - Quelles différences il y a entre les élèves français et japonais ? - Quels sont les horaires des cours ? - Quels sont les sports pratiqués à l'école ? - Est-ce qu'il y a des exercices d'alerte (intrusion, etc.)? - Quelle est la nourriture principale au Japon ? - Est-ce qu'il existe des danses traditionnelles au Japon ? - Combien de temps faut-il pour venir du Japon en France ? - <p><u>Bilan</u> : Moins d'élèves ont pris des notes que lors de l'itw téléphonique de Mr Quattrone. Les consignes étaient les mêmes, avec des mots-clés que j'écrivais au tableau. La présence dans la classe les a-t-elle moins incités à écrire ? Ils étaient curieux et réceptifs. Ceux qui ont réussi à prendre des notes sont parvenus à écrire des phrases entières cohérentes.</p>
--	--

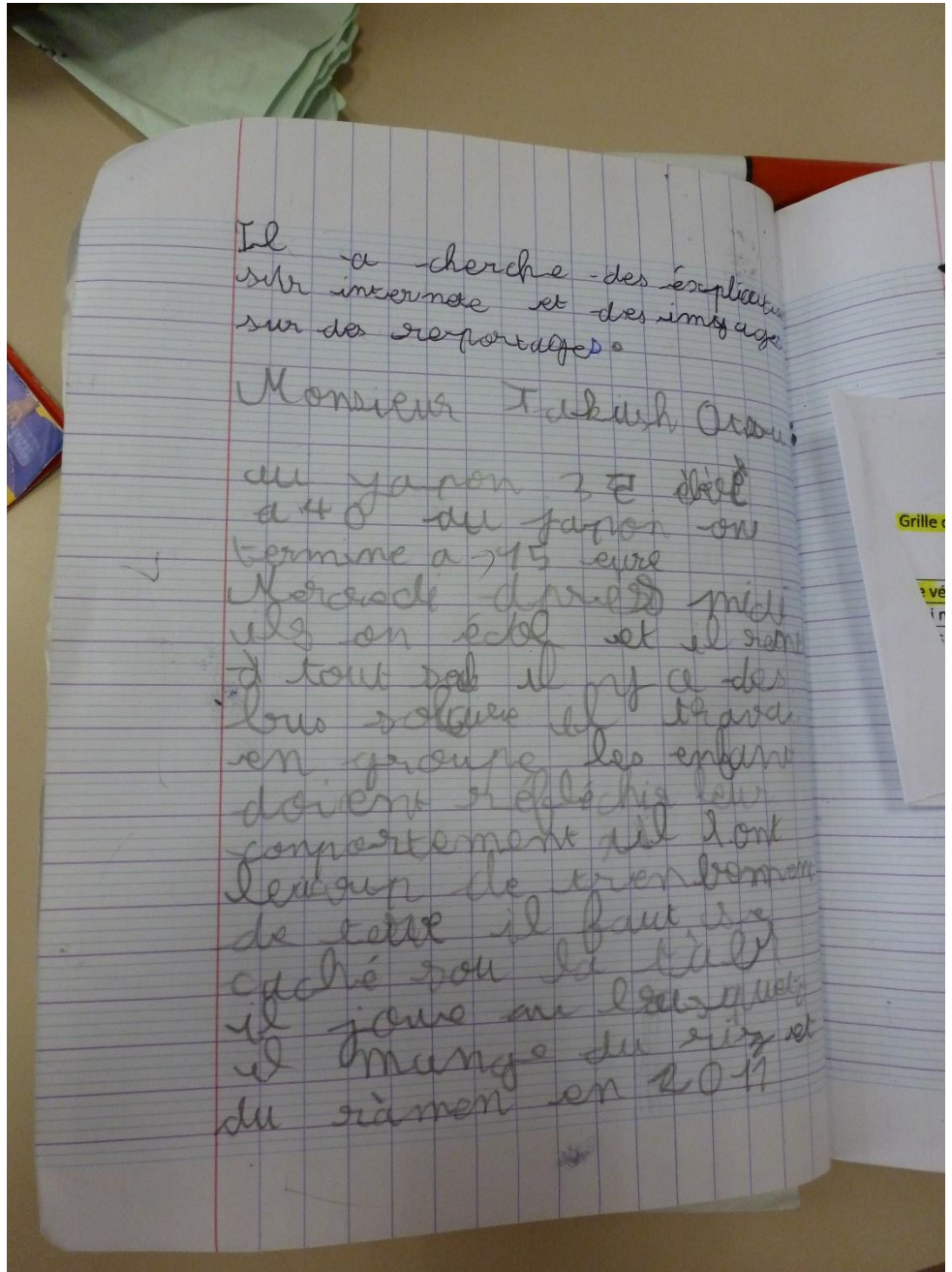
Il y a des écoles proche des maisons

au Japon il y a des bus scolaires
au Japon les élèves travaillent
en groupe et il font le silence
et il sont 7h de classe

exercice / un exercice pour les
tremblements de terre
se cacher sous la table

au Japon ils jouent beaucoup
au basket-ball et au baseball et
au volley-ball

Bien / ils mangent beaucoup de riz et
des légumes



<p>Objectifs :</p> <p>Lieu :</p>	<p>Séance 8 : Production et publication</p> <p>Découvrir le backoffice du site pour publier un billet (en brouillon)</p> <p>Créer un document textuel ou multimédia (avec photo)</p> <p>Pré-requis : savoir utiliser le clavier de la tablette, dont les lettres accentuées en</p>
----------------------------------	--

<p>classe</p> <p>Modalités :</p> <p>En demi-groupe (décloisonnement)</p> <p>5 tablettes</p> <p>4 en attente</p> <p>Modalités :</p> <p>comité de rédaction (oral collectif). Briefing, choix de sujets, répartition du travail par binôme ou trinôme puis travail en autonomie</p> <p>Tablettes ouvertes sur cyber-carnet</p>	<p>appuyant plus longtemps sur l'écran, taper un texte, savoir identifier et cliquer sur le navigateur Internet, savoir se connecter (entrer des codes) (les tablettes sont régulièrement utilisées en rituels quotidiens, pour la préparation à la dictée avec révision des mots pour les élèves plus en difficulté (appli vocabulaire), et au moment de la dictée par un élève différent à chaque fois dont le texte tapé est projeté en correction</p> <p>Installation des tables regroupées pour 8 personnes 5 min</p> <p><u>Vous prenez vos cahiers d'écriture et du jour</u></p> <p>Démonstration sur une tablette et projection d'écran.</p> <p><u>1. Intro : 15 min (avec installation)</u></p> <p>Aujourd'hui, nous allons faire notre premier comité de rédaction. Je vais vous présenter les articles qui sont publiés sur le cyber-carnet Graines de reporters, et vous allez préparer vos premiers articles pour les publier sur le site. D'abord, nous allons parler de comment vous ferez pour publier, puis nous répartirons le travail entre vous tous, en disant qui travaille sur quel sujet (vous travaillerez par 2 ou 3).</p> <p>Vous vous souvenez comment on va sur Internet avec la tablette ?</p> <p>Ra : icône planète</p> <p>Quand on se connecte sur Internet, la page d'accueil du cyber-carnet s'affiche.</p> <p>Vous vous souvenez de l'article sur l'Amazonie qu'on avait écrit ensemble ?</p> <p>Je l'ai mis en ligne, c'est le premier article de notre cyber-carnet.</p> <p>Qu'est-ce qu'il y a en plus par rapport au texte que vous aviez écrit dans votre cahier d'écriture ?</p>
--	---

Image projetée



- Ra : Un titre (importance d'en choisir un, sinon on ne peut pas publier), une photo, sources.

Rappel : Qu'est-ce qu'une source ? Une source sûre ?

La mise en page : les couleurs, les paragraphes

Découverte aussi de 2 billets expression libre (1 texte sculptures Gemito et 1 texte inspiré de Raymond Queneau) tapés précédemment par 2 élèves en classe, qui travaillent rapidement.

Rappel sur le public qui va lire le cyber-carnet, le fait de publier et d'être lu.

2. Publier (découverte du back-office) 6-7 min +-

Vous allez taper vos textes tout à l'heure. On va d'abord regarder ensemble comment il faut faire. Il faut cliquer sur Publier un billet et voici ce qui apparaît :

Codes à
entrer écrits au
tableau.

1. D'abord, il faut taper le titre de votre article
2. Puis aller dans l'espace blanc du contenu pour taper votre texte

Quand vous aurez terminé de taper, on verra ensuite si on a le temps, comment ajouter une image si vous en avez une.

Maintenant, vous allez travailler par deux. Vous prenez une tablette. Vous allez sur Internet (icône planète). Vous allez vous connecter au cyber-carnet. On vous demande d'entrer les codes. L'un dicte les codes écrits au tableau, l'autre les tape.

Que faites-vous pour publier un nouvel article ?

Ra : cliquer sur Publier un billet.

Et ensuite qu'est-ce que vous commencerez par faire ?

Ra : Taper le titre

Où taperez-vous votre texte ?

<p>Pour que tous les élèves puissent travailler à la publication, utilisation de textes déjà manuscrits en plus des sujets d'actu</p> <p>Travail par binôme ou trinôme</p> <p>Cahier d'écriture pour notes et écrire le texte à taper (planification) – grille de relecture (révision, cohérence)</p> <p>Les 5 W sont affichés dans la classe</p> <p>Répartition des élèves dans la classe, je passe</p>	<p>Ra : Dans la partie blanche.</p> <p><u>3. Comité de rédaction 10 min +-</u></p> <p>Vous reposez les tablettes et vous fermez la couverture. Nous allons à présent faire le comité de rédaction. Nous ferons ça à chaque séance avant de publier quelque chose. C'est important que chacun sache sur quel sujet il travaille, et ce que font les autres. Donc, on va faire un tour de table pour savoir qui fait quoi. Vous attendez votre tour pour parler, vous écoutez pour savoir ce que font les autres.</p> <p>vTour de table, distribution des sujets :</p> <ul style="list-style-type: none"> -B + L : écriture tortues au Costa Rica à partir du travail fait en séance 2 -Z et E et S : découverte C Colomb à partir du travail fait en séance 6 -F, Meh et J : Mr Otsu et enfants japonais à partir de leurs notes séance 7 -Si, Ay - Mé, M-A, W, I, Am : carnaval (jogging d'écriture) - S, Mal - Math, Tai : Gemito (jogging d'écriture) - Reg, Mith, He : souvenirs (concours d'écriture) - Lé : lettre d'excuses saugrenue (jogging) <p><u>4. Production : écriture et saisie 15 min</u></p> <p><u>Consignes données pendant le comité de rédac.</u></p> <p>Dans les deux demi-groupes, des élèves doivent écrire de manière manuscrite leurs textes à partir de leurs notes en répondant aux 5W. Vous vous mettez d'accord pour les mots et les phrases que vous écrivez ensemble. Vous devez arriver à plusieurs phrases qui racontent bien tout. Vous les écrivez en même temps, chacun sur votre cahier. Vous vérifiez avec votre grille de relecture qu'il ne manque rien et que vous n'avez pas oublié de lettre à la fin des mots.</p> <p>Pour l'article sur CC, vous pouvez compléter les informations qui vous manqueraient avec le petit livre d'Histoire, mais vous ne recopiez pas les phrases, vous faites vos propres phrases.</p> <p>Pour l'article sur les chercheurs japonais, vous répondez aussi aux 5 questions dans vos premières phrases (qui ? a fait quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ?) et vous faites d'autres phrases à partir de vos notes : quels sont les horaires des écoliers au Japon ? Quels exercices d'alerte ils font ? Quel sport font-ils ? Qu'est-ce qu'on mange au Japon ?</p> <p>Vous avez tous 15 minutes</p> <p>Z et E ; B et L ; F et Meh et J ; MA, S et Mal</p> <p>Les autres saisissent à 2 leurs billets à partir de leurs textes écrits dans leur c du jour ou d'écriture : Vous avez déjà des textes prêts et corrigés, vous allez tout de suite les taper. L'un dicte, puis l'autre tape, puis inversement. La tablette vous « aidera » pour l'orthographe des mots si vous vous trompez en tapant, comme quand vous tapez la dictée. Vous avez 15 minutes.</p>
--	---

les voir

Bilan :

Lors de l'intro, plus longue que prévue, il y a eu un débat. Les élèves ont réagi quand j'ai abordé la question de la photo de la forêt amazonienne prise par des chercheurs de l'IRD. Et eux, s'ils veulent ajouter une photo, est-ce qu'ils peuvent utiliser les images que l'ils aiment bien ? Comment j'ai fait pour la photo de la forêt ? Est-ce que je l'ai achetée avec l'argent de l'école ?

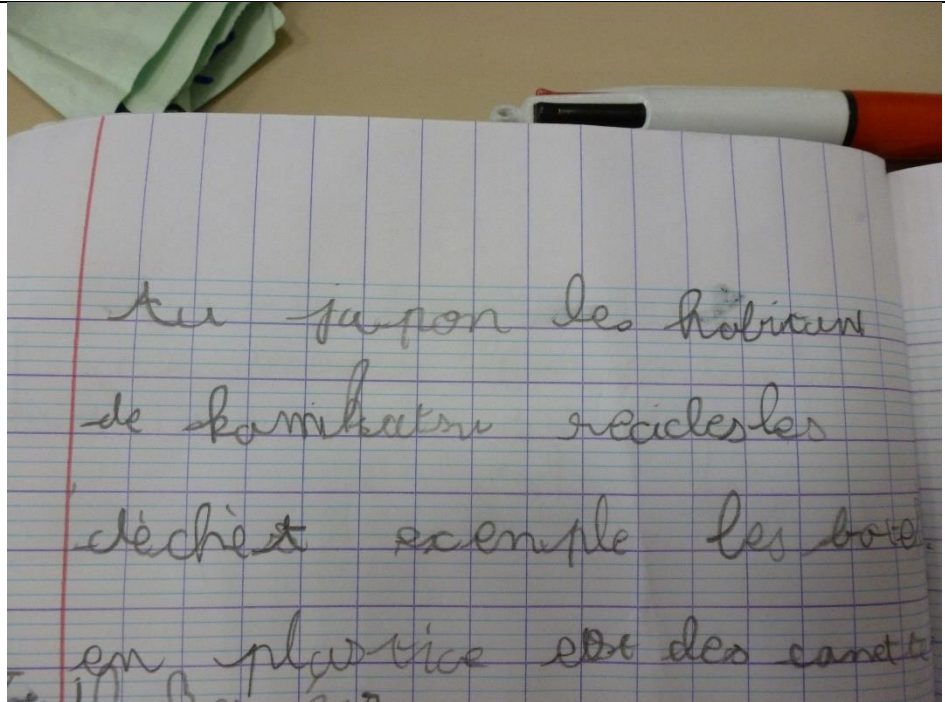
J'explique que faire une photo, c'est un travail qui doit être payé. Je dis que Daina, qui est responsable de la photothèque (comme une bibliothèque, mais pour photos) de l'IRD, nous a donné l'autorisation d'utiliser gratuitement l'image de la forêt amazonienne pour notre premier article.

Ils se demandent si c'est permis : ils ont bien compris que la photo a été prise par des chercheurs, mais ils se sont alors demandé comment ils pouvaient vivre sans être payés pour leurs photos. Je leur ai expliqué que l'institut qui les envoie en mission est financé par nos impôts et que cet institut veut travailler avec les écoliers pour qu'ils découvrent le travail des chercheurs. J'ai expliqué que les impôts étaient comme un pot commun où tous les Français mettent de l'argent chaque année pour financer les écoles, les routes, et le travail des chercheurs, par exemple. Nous avons donc anticipé sur la séance suivante, et je leur explique qu'ils pourront poser toutes ces questions à Daina la semaine prochaine.

Pour la production, il faut plus de 15 minutes. Travailler un texte à trois a été plus difficile pour M, J et F (pas pour Z et E et S qui se sont très bien accordés pour écrire ensemble). J'ai dû intervenir dans leur choix, le travail était plus complexe puisqu'il partait de leurs notes sur une interview en direct, il fallait faire plus de choix que les autres groupes. Un des élèves voulait écrire son texte à part et je lui ai demandé de se mettre d'accord avec les autres phrase par phrase.


Comme je le pensais, il n'y a pas eu le temps pour tous les autres binômes de voir comment ajouter une photo, mais nous avons pu le faire pour deux trinômes (mise en ligne guidée car l'interface du site n'est pas facile à décortiquer (sélectionner une image puis « sélectionner un média », puis retour au site pour visualiser, avec des bugs et des déconnexions)


Premier jet de l'article sur le recyclage des déchets au Japon écrit par trois élèves avant révision. Pour ce groupe, je leur ai proposé de taper et de réviser grâce à l'aide orthographique de la tablette. Je suis intervenue pour la syntaxe.



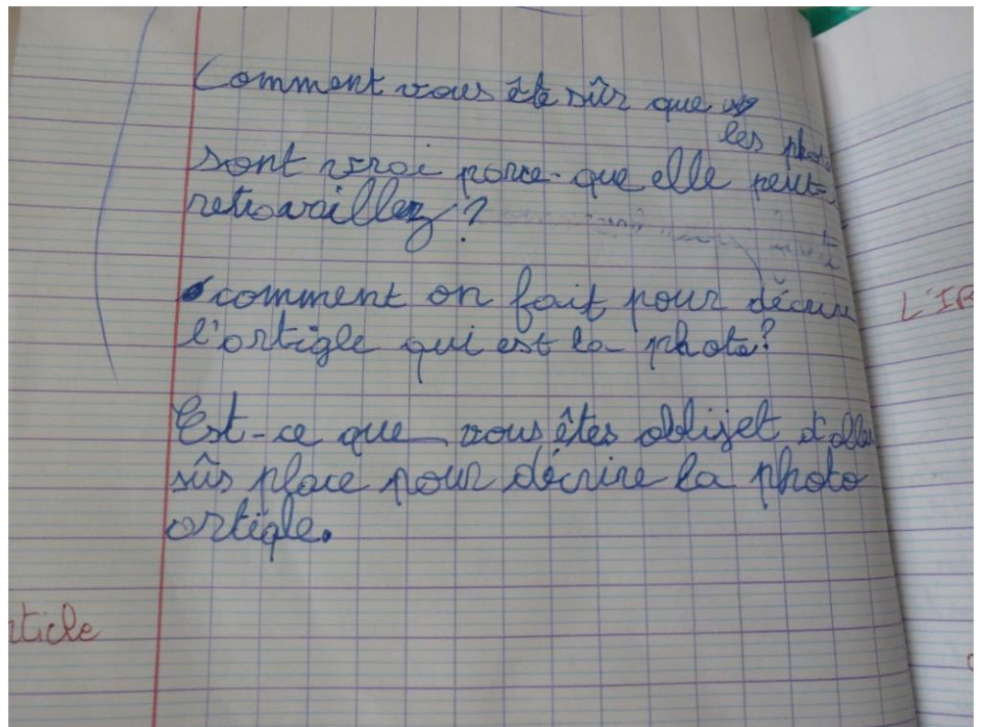
Grille de relecture

Je vérifie que :	Oui	Non
J'ai mis les majuscules, les points et les virgules		
Mes phrases ont un sens		
J'ai évité les répétitions		
J'ai utilisé le bon temps pour les verbes		
J'ai respecté les accords		
Il ne manque pas d'informations importantes ni d'émotions		
Je suis satisfait-e de ce que j'ai écrit		

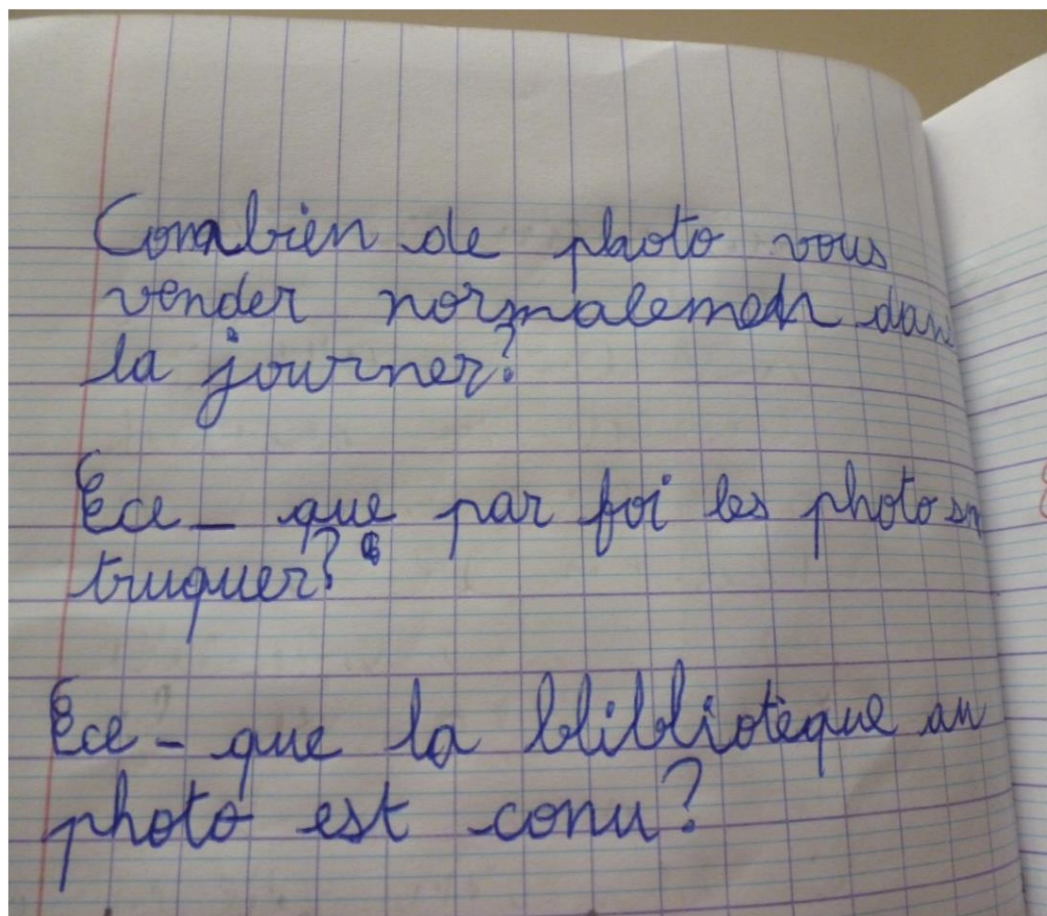
<p>Exemple de billet mis en ligne (« remonté » dans la liste, d'où la date du 15 mars)</p>	 <p>The screenshot shows a digital bulletin board interface. At the top, there is a search bar with the text 'Rechercher...' and a magnifying glass icon. To the right are icons for a grid, a plus sign, a notification bell with '25', and a user profile. The main content area features a post by '0823M1eleve' dated '15 mars 2020'. The post title is 'Ce que j'ai aimé pendant le carnaval par Sidy et Aya'. Below the title, there are two text entries: 'Ce que j'ai aimé pendant le carnaval, c'est le défilé. Sidy' and 'Ce que j'ai aimé pendant le carnaval, c'est quand j'ai défilé avec Malo dans son costume de lion chinois. Aya'. A photograph of a person in a red lion costume is visible. On the left side of the interface, there are navigation buttons: 'Accueil', 'Publier un billet', 'Gérer les billets', and a book icon. On the right side, there are icons for back, share, and a circular arrow.</p>
<p>Objectifs :</p> <p>Compétences</p> <p>Deux demi-groupes l'un après l'autre en classe.</p> <p>Modalités : comité de rédaction pour la recherche (préparation de l'entretien) le</p>	<p>Séance 9 : Créer des contenus : sources et images (recherche), entraînement à la production d'écrits et publication (suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être auteur : s'approprier l'information, préparer une interview, planifier son écrit, rédiger, réviser, mettre en ligne, publier et partager ses productions • Comprendre et s'approprier les espaces informationnels : vérifier les sources et partager l'information • Partager des informations de façon responsable : produire, reproduire (droit d'auteur, copyright et droit à l'image) <p>Préparer les questions d'un entretien</p> <p>Créer des contenus, développer des documents textuels et multimédia (photo)</p> <p>Répartition des deux demi-groupes et temps d'installation des tables : 5 min</p> <p><u>Introduction – : 15 min</u></p> <p>Pour publier nos textes sur Internet, nous nous sommes posés des questions sur les informations. Qu'est-ce que nous nous sommes posés comme questions ? A qui avons-nous demandé ? Qu'est-ce qu'il nous a expliqué ?</p> <p>Ra : Les informations doivent être vérifiées. Il faut chercher la source, il faut qu'elle soit sûre, il faut s'en approcher le plus (comme quand on a écouté l'historien, qui est un scientifique et qui est spécialiste de C Colomb, il est une source d'information sûre)</p> <p>Aujourd'hui, nous allons nous poser des questions sur les images qu'on pourrait mettre sur le site Graines de reporters. Nous allons appeler quelqu'un cet après-midi pour savoir comment on peut trouver et utiliser des images.</p>

<p>choix de la du travail par ou binôme ou trinôme</p> <p>puis en travail autonomie</p>	<p>Est-ce qu'on peut mettre en ligne toutes les images qui nous plaisent ?</p> <p>Ra : Il faut chercher la source, qui a fait la photo ou l'image. On ne peut pas mettre toutes les images qu'on veut parce qu'elles appartiennent à celle ou celui qui les a faites, c'est un travail qu'il a fait et qui doit être payé.</p> <p>Je vous ai parlé de Daina Rechner. Daina s'occupe d'une photothèque, c'est comme une bibliothèque d'images. Dans la photothèque, il y a toutes les photos de chercheurs qui travaillent un peu partout dans le monde. La photo de la forêt amazonienne qu'on a mise sur notre site a été faite par l'un de ces chercheurs. Daina nous l'a donnée gratuitement. Cet après-midi, nous allons l'appeler au téléphone. Vous savez qu'on ne peut pas utiliser les images comme on veut : qu'est-ce que vous pourriez lui poser comme questions sur les images qu'on pourrait mettre sur le site ? Vous avez cinq minutes pour écrire une ou plusieurs questions dans votre cahier, que vous poserez à Daina cet après-midi.</p>
<p>Travail de recherche par binôme ou individuel</p> <p>Cahier d'écriture</p>	
<p>Tablette avec article et photo forêt avec copyright indiqué (démonstration)</p>	<p>Mise en commun : 5-6 minutes</p>
<p>+ 4 tablettes</p>	<p>Chaque binôme lit ses questions, je les écris sur le table-top.</p>

Questions à poser à Daina Rechner, responsable de la photothèque de l'IRD, proposées par deux élèves



Autres questions proposées par un autre binôme



Oral collectif

Comité de rédaction – distribution des sujets 5 min environ

A présent, vous allez continuer à préparer des articles pour le site Graines de reporters. Nous allons nous répartir le travail. Faisons un tour de table pour savoir qui fait quoi.

Barbara et Lilya : corriger et mettre en ligne les tortues

Mehdi, Jade et Farah : ajouter des phrases dans l'article en cours d'écriture sur école et nourriture, réviser, mettre en ligne.

E et Z et S : finir d'écrire Christophe Colomb (conclusion et sources), mettre en ligne

S, M-A, A, I, Mal : préparer l'article sur le recyclage au village de Kamikatsu (en lien avec séance 2)

Si, Ay, Mel, Ma, Lé, Taï, Re, Mit : souvenirs à mettre en ligne

Production 15 min

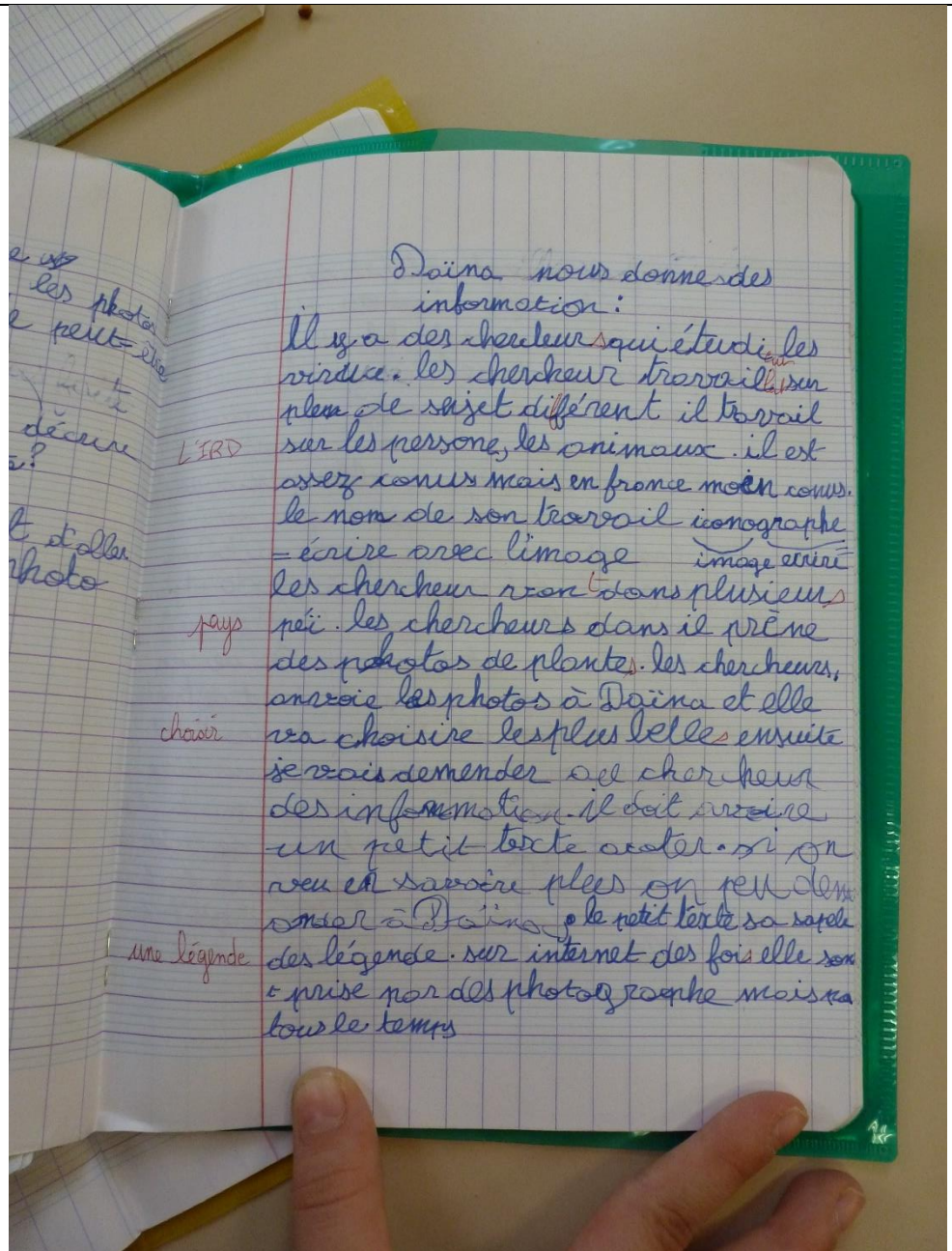
Ecriture et mise en ligne.

Travail par binôme ou trinôme

Planification pour articles (5 W, sélection des infos importantes, appui sur ses notes, cohérence textuelle, vocabulaire et orthographe), se mettre d'accord à plusieurs

<p>15 min</p> <p>15 minutes</p> <p>N'a pu être faite en raison d'un problème technique (le téléphone a été coupé deux fois, l'ampli ne fonctionnait plus et a dû être changé)</p>	<p>A quoi serviront ces notes ?</p> <p>Ra : Faire un article pour le journal, (à partir d'un texte à trous, comme pour Mr Quattrone ou écriture planifiée ?)</p> <p>Réalisation de l'interview (téléphone-ampli) avec prise de notes par les élèves :</p> <p>Consignes données pendant l'intro : Les rapporteurs, vous repérez le numéro de votre question et vous viendrez la dire près du téléphone à Mr Quattrone quand ce sera ce numéro-là. Tous les élèves doivent écouter attentivement ce que dit Mr Quattrone et écrire dans le cahier d'écriture des mots-clés (j'en écris quelques-uns au tableau pendant l'interview), essayez de faire des phrases aussi.</p> <p>Synthèse :</p> <p>Les chercheurs de l'IRD étudient le climat (la température qui augmente et les tempêtes : qu'est-ce que cela va changer dans la vie de tous les jours ?) et la santé (les virus, les moustiques), les animaux, les fleurs des forêts tropicales, les océans, les îles, comment les gens se déplacent et se nourrissent, surtout autour de l'Equateur (la ligne imaginaire qui sépare la terre en 2) <i>A montrer sur globe</i></p> <p>Le métier d'iconographe (en grec : écrire avec l'image)</p> <p>Choisir les plus belles photos de ce que les chercheurs étudient, les photos qui racontent beaucoup de choses, base de données (boîte), la légende (la petite histoire qui décrit ce qu'il y a sur la photo)</p> <p>Le droit d'utiliser (reproduire) une photo mais pas de la vendre</p> <p>Le crédit</p> <p>Les écoliers ont le droit de reproduire les photos de l'IRD</p> <p>68 000 photos des années 50 à aujourd'hui</p> <p>On peut recadrer, changer la lumière</p> <p>Un chercheur ne peut pas changer la couleur d'une chenille pour dire qu'elle est nouvelle, travailler sur la confiance</p> <p>La photo est une forme de vérité, si on la transforme on cache la vérité, c'est interdit par la loi</p> <p>Attention aux montages sur Internet !</p>
---	--

Notes
prises par une
élève pendant
l'entretien.
L'entretien est
quasiment
retranscrit
intégralement.



Idem

Très bien - Bravo pour toutes ces notes.

darwin est un chercheur
il y a des chercheurs
qui travaillent sur les
viroses écologie et reste
en deux. les chercheurs
travaillent sur plein
de sujet différents. l'amé
rique latine. la bibliodé
je n'ai pas vraiment
connu. iconographie photo
ne dire écrire la lumière
en Grecque archaïque
choisir les plus belle
et les plus intéressante
très. l'ore explique
action forêt humide
un petit texte pour
d'écrire pour chaque
photo il peut avoir des
légendes. il faut faire
attention sur
internet crédit

qui se plaît la forêt et son et avec
sans du matériel et nous ne pas
après la langue française et il
et d'habitude et il son maintenance
et la ne se la forêt et il ne faire
une photo de fleur et elle
elle regarde les photos et il est
rare et tout les infos et les
photos et les

Bilan et Perspectives :

Cette séquence s'est déroulée après les vacances de février, jusqu'à l'annonce du départ en confinement, à raison de deux à trois séances par semaine. Elle est vouée à se poursuivre jusqu'à la fin de l'année.

Depuis le confinement, le cyber-carnet est utilisé par une partie des élèves pour poster des textes (enquête auprès de leur famille sur ce qui a changé à l'école et dans les technologies du temps de l'enfance des parents et grands-parents, recettes de cuisine, recommandations de films et de livres, expression libre...) et s'encourager ou se donner des nouvelles via les commentaires.

Comment poursuivre cette séquence, au-delà de l'utilisation du cyber-carnet comme lien social et espace de publication ?

Des pistes sont à explorer.

La synthèse orale de la séance 10 n'a pu être faite faute de temps, en raison de problèmes techniques qui a interrompu l'entretien téléphonique deux fois. Comme l'interview de Bruno Quattrone, les informations, les exemples pédagogiques et les anecdotes données aux élèves doivent être réinvesties. Deux textes à trous avec des mots à replacer pourraient être envoyés aux élèves pendant la période de confinement. Il manquera une synthèse/réactivation orale préalable : la faire en classe virtuelle ? Mais seule la moitié des élèves pourra participer (problèmes d'ordinateurs anciens, des foyers n'ont pas le haut débit ni de smartphone, ou accès limité à l'ordinateur). La plupart des familles n'ont pas d'imprimante : il leur faudra recopier le texte...

J'envisageais de combiner textes à trous et rédaction de deux articles sur les deux métiers avec des binômes/trinômes hétérogènes, en évaluation formative. Attendre le retour en classe ?

En attendant, il est peut-être possible pour tous de réaliser un exercice : légender une photo (avec des photos différentes suivant les élèves) que Daina Rechner a proposé d'envoyer (grande variété dans l'espace et les époques des années 50 à aujourd'hui). La photo peut s'afficher sur l'ordinateur ou le téléphone et les élèves écrivent leur légende dans leur cahier.

Nous avons deux projets de rencontres en avril et mai, en lien avec la question de la protection de l'environnement et la pauvreté abordée par les élèves (questions séance 1 et sujet bateau-hôpital séance 2) et les abeilles et la biodiversité (séance 2) :

L'IRD nous a proposé de rencontrer une chercheuse qui travaille au Mozambique sur la protection de l'environnement et les problèmes de pauvreté. Pourrait-on le faire en classe virtuelle, au lieu de Skype, quand nous serons de retour en classe, avec les élèves présents et ceux qui seront connectés à distance ?

Pourra-t-on programmer une visite des salariés de Guerlain chargés de la Bee School (école des abeilles destinée aux élèves du primaire) dans notre classe d'ici la fin de l'année ?

Résumé

Quelles sont les conditions qui peuvent permettre à de jeunes élèves d'aller au bout d'une démarche d'écriture et éprouver de la satisfaction dans ce qu'ils ont produit ?

Ce mémoire propose d'expérimenter des dispositifs qui facilitent l'engagement des élèves dans le processus complexe de la rédaction, en s'appuyant notamment sur les interactions langagières et des contextes de communication de l'écrit authentiques. Dans ces contextes, la relation pédagogique évolue vers la médiation pour faire de l'élève un sujet écrivain qui se positionne en relation avec le monde.

Abstract

What are the conditions that allow young pupils to go through with a writing approach and get some satisfaction in what they have produced ? That essay suggests experimenting with plans that facilitate pupils commitment in writing process, by using oral interactions and authentic writing communication situations. In those contexts, the educational relationship changes towards mediation in order to turn the pupil into a writing actor.