

Christophe BLANC · Valérie NEVEU

Chemins d'écriture

Une démarche
pour comprendre et écrire des récits

DUNOD

Les + en ligne

Cet ouvrage propose des compléments en ligne : rendez-vous sur le site dunod.com à la page de l'ouvrage pour télécharger les planches photocopiables des systèmes.

Illustration de couverture © Natasha_Chetkova, Shutterstock
Composition : Publiilog

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	---



© Dunod, 2022
11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com
ISBN 978-2-10-082216-4

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

TABLE DES MATIÈRES

Les auteurs	8
Où l'on remercie...	9
Où l'on introduit une proposition originale	11
Où l'on présente le plan de l'ouvrage à l'image de ce qu'il contient	15
Partie 1 Où l'on découvre un dispositif surprenant	17
Introduction	19
Chapitre 1. Comment ça marche ? (Séquence 1)	23
Séance 1, étape 1 - Des symboles	25
Séance 1, étape 2 - Des flèches et d'autres symboles particuliers	26
Séance 1, étape 3 - Une origine et un cheminement	27
Séance 2, étape 1 - Un bouclier devient chat	31
Séance 2, étape 2 - Légende	32
Séance 3- Le chat ce héros	33
Séance 4 - Dans la peau du chat	33
Chapitre 2. Planifier la production d'un texte narratif intégral (séquence 2)	35
Séance 1 – Se projeter	36
Séance 2 - Identifier les chapitres - Organiser	36
Séance 3 - Penser et dire l'écrit	39
Chapitre 3. Écrire (séquence 3)	41
Modalité 1 : écrire le texte seul	42

Modalité 2 : écrire un chapitre du texte en petits groupes puis constituer le texte collectivement	44
Modalité 3 : écrire seul une/des phrases, et constituer collectivement le texte	50
Chapitre 4. Réécrire – éditer - diffuser	57
Intervenir sur les textes	57
Activités décrochées en français	61
Éditer et diffuser le texte	68
Chapitre 5. De l'intérêt d'un petit lexique pour entrer dans les systèmes	73
Signes et processus sémiotique	73
Contes	75
Production textuelle	76
Mémoire de travail	78
Représentations et schémas	80
Tâche et activité	81
Évaluation	84
Pratiques sociales de référence	85
Littérature et intertextualité	87
Compréhension en lecture	88
Oral/écrit	90
Partie 2 Où l'on propose douze systèmes	93
Introduction. Quelques considérations générales	95
Chapitre 6. <i>Ali Baba et les Quarante Voleurs</i>	99
Le système	99
La légende	100
Le conte	100
Points particuliers	108

Mise en œuvre (cycle 3)	109
Chapitre 7. <i>Blanche-Neige</i>	123
Le système	123
La légende	124
Le conte	124
Points particuliers	133
Mise en œuvre (cycle 2)	134
Chapitre 8. <i>Boucle d'or et les Trois Ours</i>	145
Le système	145
La légende	146
Le conte	146
Points particuliers	148
Mise en œuvre (début cycle 2)	149
Chapitre 9. <i>Jacques et le Haricot magique</i>	161
Le système	161
La légende	162
L'histoire	162
Points particuliers	166
Mise en œuvre (cycle 2)	167
Chapitre 10. <i>Le Maître chat ou le Chat botté</i>	179
Le système	179
La légende	180
Le conte	180
Points particuliers	183
Mise en œuvre (cycle 2)	184

Chapitre 11. <i>Le Petit Chaperon rouge</i>	201
Le(s) système(s)	201
La légende	202
Le conte	203
Points particuliers	207
Mise en œuvre (version des frères Grimm, cycle 2)	208
Chapitre 12. <i>Les Trois Petits Cochons</i>	219
Le(s) système(s)	219
Légende(s)	220
Le conte	221
Points particuliers	224
Mise en œuvre (version longue, cycle 2)	224
Chapitre 13. <i>Max et les Maximonstres</i>	237
Le système	237
La légende	238
L'histoire	238
Points particuliers	239
Mise en œuvre (début de cycle 2)	239
Chapitre 14. <i>Jeannot et Margot – Hänsel et Grethel</i>	251
Le système	251
Légende	252
Le conte	252
Points particuliers	260
Mise en œuvre (cycle 2)	260
Chapitre 15. <i>La Cenerentola et/ou Cendrillon</i>	271
Le système de <i>La Cenerentola</i>	271

La légende du système de <i>La Cenerentola</i>	272
Le système de <i>Cendrillon</i>	272
La légende du système de <i>Cendrillon</i>	273
Les histoires	273
Points particuliers	275
Mise en œuvre du système <i>La Cenerentola</i> (cycle 3)	276
Chapitre 1 : <i>Una volta c'era un re.</i>	277
Chapitre 16. <i>La Flûte enchantée</i>	289
Le système de <i>La Flûte enchantée</i> (intégral)	289
La légende	290
Le système de <i>La Flûte enchantée</i> (acte I seulement)	290
La légende	291
L'histoire	291
Points particuliers	292
Mise en œuvre (cycle 3)	293
Mise en œuvre (en cycle 2)	303
Chapitre 17. <i>Tristan et Iseult</i>	315
Le système de <i>Tristan et Iseult</i> (acte 1)	315
La légende (acte 1)	316
Le système de <i>Tristan et Iseult</i> (récit intégral)	316
La légende (récit intégral)	318
L'histoire	318
Points particuliers	319
Mise en œuvre (cycle 3 et 4)	319
Table des figures	335
Bibliographie	343

Les auteurs

Christophe Blanc

Docteur en sciences de l'éducation, chercheur associé au laboratoire Éducation Discours Apprentissages (EDA, EA 4071) de l'université de Paris où il est chargé de cours, Christophe Blanc est conseiller pédagogique. Il est également auteur d'*Enfants conférenciers, une expérience éducative, sociale et culturelle*. (Dunod, 2021).

Valérie Neveu

Inspectrice de l'Éducation nationale dans l'académie de Versailles, pilote du groupe départemental « Maîtrise de la langue » et du Plan Français.

Ensemble, ils ont notamment coordonné le dossier « Tout commence en Maternelle » des *Cahiers pédagogiques* de décembre 2017.

Où l'on remercie...

Guillaume Charron... Il fallait un brin d'audace et une bonne dose d'engagement pour publier cet ouvrage. Un immense merci pour avoir cru en ce projet et avoir cheminé à nos côtés !

- **Michèle Ach**, professeure des écoles maître formateur en classe de CE1, école élémentaire rue Boileau, Paris.
- **Claire Bandecchi**, professeure des écoles en classe de CP, école élémentaire rue Miollis, Paris.
- **Caroline Baldwin**, professeure des écoles en classe de CM1, école élémentaire rue Rouelle, Paris.
- **Isabelle Camara**, professeure des écoles en classe de GS, école maternelle rue du Moulin-de-Pierre, Clamart.
- **Antoine Da Fonseca**, professeur des écoles en classe de GS, école maternelle avenue de la Porte-Brancion, Paris.
- **Sophie Duparcq**, professeure des écoles en classe de CE1, école élémentaire rue de l'Amiral-Roussin, Paris.
- **Isabelle Duong**, professeure de français en 3^e, collège Camille-Sée, Paris.
- **Nina Joffray**, professeure des écoles en classe de CE1, école élémentaire rue Rouelle, Paris.
- **Mélanie Late**, professeure des écoles en classe de CE2, école Mademoiselle, Paris.
- **Hélène Leridon**, professeure de français en 6^e, collège Alphonse-Daudet, Paris.
- **Anne-Catherine Maisonnave-Couterou**, professeure des écoles maître formateur (et soutien de la première heure) en classe de CP, école élémentaire rue Boileau, Paris.
- **Sophie Pires**, professeure des écoles en classe de CP, école élémentaire rue Miollis, Paris.

- **Alice Pierre**, professeure des écoles en classe de CE1, école élémentaire rue de l'Amiral-Roussin, Paris.
- **François Pineaux**, professeur des écoles en classe de CE1, école Mademoiselle, Paris.
- **Julie Schlechauf**, professeure des écoles en classe de CE2, école Mademoiselle, Paris.
- **Estelle Suils**, professeure des écoles en classe de CM1, école Mademoiselle, Paris.
- **Élodie Vidal**, professeure des écoles en classe de CM2, école élémentaire rue Miollis, Paris.

La pandémie ne vous pas empêchés de chercher, innover, tester... Nos remerciements les plus chaleureux pour nous avoir reçus dans vos classes, avoir échangé à bâtons rompus sur un bout de table, au fond d'une classe, nous avoir aidés à clarifier notre propos en vous engageant avec vos élèves à cheminer ensemble.

Où l'on introduit une proposition originale

« **C**OMMENT FURENT TRACÉS les premiers signes capables de parler pour nous en notre absence ? » interroge Pommier (1993) dans l'introduction de son ouvrage *Naissance et renaissance de l'écriture* (p. 14). Comment ces signes nous parlent-ils, parlent-ils de nous, et comment pouvons-nous nous en emparer pour les faire nôtres et pour leur donner sens ?

« Parler de nous », c'est bien sûr, pour un enfant, parler de tout ce qui touche à ce qui est important pour lui pour grandir, et qui inclut une part de magie à investir. Jurgensen (1983), commentant les travaux de Bettelheim sur la lecture et l'enfant, le soulignait, rappelant que « la littérature a commencé avec la poésie, qui faisait partie de la religion en tant qu'invocation aux dieux ou par les propriétés magiques qui lui étaient attribuées » (p. 162).

Notre proposition s'inscrit dans cette **dimension historico-culturelle** telle que développée par Vygotski pour qui le psychisme humain est influencé par son insertion au sein d'une société et d'une culture.

Diatkine (1983) avertissait que « plus une méthode – aussi intelligente qu'elle paraisse – est sophistiquée, plus il est difficile de bien s'en servir, plus il est difficile de former ceux qui devront la pratiquer, plus on supprime le reste de transmission culturelle familiale dans les milieux défavorisés » (p. 3). Fonder notre approche sur **le conte** relève de la volonté de tendre des **ponts entre cultures familiales et culture scolaire**. Le conte ne permet-il pas d'embrasser à la fois l'universalité et notre propre singularité ? Il est une invitation à enseigner des savoirs de tous ordres (pas seulement relatifs aux disciplines scolaires) en lien avec une culture patrimoniale touchant à l'intime et à l'universel, la culture étant considérée comme un ciment de cohésion entre les hommes.

Voici donc qu'en compagnie de Jacques, Blanche-Neige, Pamina, le Chat botté, Ali Baba et tant d'autres, nous embarquons pour un fabuleux voyage aux origines de l'écriture : leur histoire est là, il n'y a plus qu'à la raconter. Au début du voyage, nous n'aurons qu'une carte au trésor qu'il faudra d'abord déchiffrer, un peu comme l'apprenti lecteur appréhende un texte écrit. Les élèves seront conduits à écrire non pas leur histoire, mais l'histoire, ou les histoires de personnages de conte. Ils pourront expérimenter le pouvoir de la parole, car parler « c'est dire quelque chose de soi que l'on adresse à l'autre, c'est dialoguer avec ce que nous projetons sur lui » comme le souligne Cifali (2004, p. 240). Ils prendront appui sur leurs pairs, la classe, groupe affectif (Blin et Gallais-Deulofeu, 2004) : le conte « protège » puisque les émotions des personnages et les tensions qui les animent seront travaillées. « Si l'on veut que [les enfants empêchés d'apprendre] retrouvent un peu de liberté de pensée, il faut aussi leur donner la possibilité de s'appuyer sur (leurs) préoccupations identitaires », prévient Boimare (1999, p. 13). Ce processus permettra de s'intéresser à la capacité mentale de chacun d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre, capacité que l'on désigne par **théorie de l'esprit**, une aptitude qui permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée, dont on sait qu'elle est indispensable à la régulation des conduites et au bon déroulement des interactions sociales.

La perspective socioculturelle située dans laquelle nous inscrivons notre travail considère que toute activité humaine, tout apprentissage est foncièrement marqué par la situation, par les **conditions contextuelles** de leur développement. Notre approche s'intéresse particulièrement à la question de la régulation interne ou autorégulation des apprentissages, qui a pour finalité « d'assurer le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales qui contribuent à la transformation des connaissances et compétences de l'apprenant » (Allal, 2007). Toute connaissance est considérée comme marquée par les conditions contextuelles dans et avec lesquelles elle s'est développée en interaction avec l'individu-en-action (Mottier Lopez, 2012). Des travaux de psychologie sociale ont bien montré l'effet du contexte de réalisation d'une tâche sur les élèves, lequel selon Monteil et Huguet (2002) « est aussi un contexte cognitif de soi conjuguant le passé et le présent avec les charges émotionnelles qui leur sont attachées » (p. 126). C'est pourquoi **l'évaluation** prendra ici une coloration particulière visant à valoriser, à soutenir le travail des élèves : c'est un outil de co- et d'autorégulation devant être utilisé avec les élèves. Les erreurs seront donc considérées comme des marqueurs d'apprentissages en cours et non comme des manques, et les critères permettant de les apprécier devront être coconstruits.

Nous pensons ainsi que l'activité de l'élève est guidée par ses actions antérieures et son expérience. Ce n'est pas seulement son expérience antérieure qui organise son action, mais également la façon dont il a construit le monde, en actes (d'où le nom d'**approche énaactive**). Autrement dit, le monde de l'expert n'existe pas pour le débutant, chacun, chaque élève, doit le « construire » pour qu'il existe pour lui (Gouju, 2021). La démarche proposée conduit le débutant à construire un certain nombre d'évidences pour l'expert, sans pour autant lui dévoiler toutes les subtilités de la narratologie.

Le texte futur n'existe pas en tant que texte. Il existe en tant que *potentiel*, et l'activité de l'élève va consister à l'actualiser. Pour cela, une démarche de type situation-problème textuelle lui est proposée. Elle repose sur une organisation précise de symboles constituant autant d'indices à assembler pour y accéder ; elle engage une puissante activité cognitive.

De nombreux outils et démarches sont déjà à la disposition des enseignants, dont certains présentent une proximité avec notre approche. Il en est ainsi :

- de la boîte à outils Compréhension¹ du Centre Alain Savary qui propose deux outils d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension et de l'écriture.
- des albums « codés » de littérature jeunesse reposant sur un principe de symbolisation permettant de solliciter le raisonnement des élèves (Poisard *et al.*, 2015), par exemple ceux de Lavater et Lionni².
- de démarches de réapprentissage des mathématiques fondées sur une activité de modélisation telle que la méthode ACIM³ de Planchon et Roux.

Notre démarche didactique pourrait se positionner à la croisée de ces approches et outils. Toutefois, elle s'en distingue, faisant de l'écriture une entrée privilégiée. Elle repose sur des orientations théoriques précédemment esquissées que nous invitons le lecteur à poursuivre dans un chapitre dédié (cf. partie 1, chapitre 5 « De l'intérêt d'un petit lexique pour entrer dans les systèmes », p. 73). Elle choisit une entrée dans l'écrit par l'écriture et l'activité langagière qu'elle implique plutôt que

note

1. La boîte à outils compréhension du Centre Alain Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>).

2. Exemples d'ouvrages : *Le Petit Chaperon rouge* de Warja Lavater – *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de Léo Lionni – les albums de Christophe Loupy, collection *Raconte à ta façon*, Flammarion Jeunesse.

3. ACIM (Activité Cognitive Images Modélisées) d'Henri Planchon – démarche en 5 temps, Exploration-Expérimentation-Explicitation- Exploitation- Extension) <http://acim.ouvaton.org/>

par la lecture, sans pour autant la négliger. Il y a là un point de convergence avec l'un des résultats de l'enquête de l'IFÉ⁴ selon lequel le temps passé à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit a un effet positif significatif sur les scores en compréhension et d'écriture en fin de CP, surtout pour les élèves les plus faibles. Plus généralement, elle souhaite soutenir l'acte d'écriture dont la complexité nécessite des ressources multidimensionnelles et un temps long d'appropriation.

Enfin nous souhaitons accompagner et outiller tous les élèves, y compris ceux dont les performances scolaires sont les moindres. La démarche trouve son origine et ses racines dans des situations d'enseignement mises en œuvre pour des élèves à besoins éducatifs particuliers (SEGPA...) et part fondamentalement du principe que tout sujet est ontologiquement apprenant.

Si l'approche systémique d'un récit, ici particulièrement les contes, sous une forme symbolique, schématique, est encore peu développée alors qu'on y recourt déjà dans d'autres domaines, comme les mathématiques, elle offre une solide charpente pour les quatre piliers des compétences langagières au service de la compréhension des textes écrits « lire, écrire, parler, (s')écouter », auxquels il convient d'ajouter la compétence « échanger » et des espaces essentiels d'acculturation, de coopération, de liberté, de créativité et de jeu. De belles perspectives.

« Toute connaissance est une connaissance qui distingue et qui associe. Elle sépare, elle analyse, c'est l'acte de séparation et la synthèse, c'est l'acte de rassemblement. Le cerveau a séparé et relié. [...]. Une information n'a aucun sens si elle n'est pas intégrée, c'est-à-dire reliée dans un contexte et si possible dans une globalité qui peut être un système d'ensemble. »

Edgar MORIN (1995)

Note

4. Enquête de l'Institut français de l'Éducation entre septembre 2013 et juin 2014, (CP), puis en juin 2015 (évaluations à la fin du CE1).

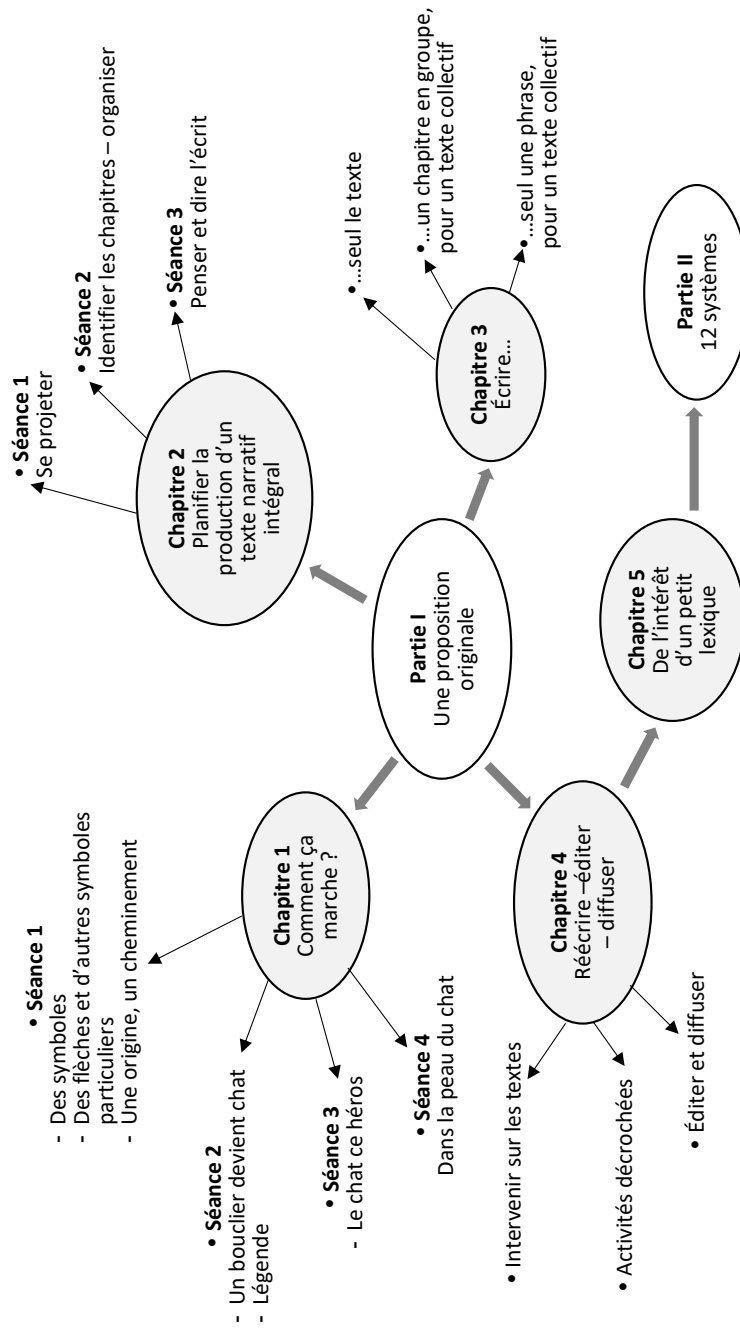
Où l'on présente le plan de l'ouvrage à l'image de ce qu'il contient

L'OUVRAGE SE PRÉSENTE en deux parties.

Subdivisée en cinq chapitres, la première partie présente la démarche. Le premier chapitre détaille par le menu une première séquence d'enseignement consacrée à la découverte d'un système et à la façon de le présenter aux élèves. Le deuxième chapitre porte sur la planification de l'écriture d'un texte, objet de la deuxième séquence d'enseignement. Le troisième chapitre présente trois modalités d'organisation de la phase d'écriture proprement dite. Le quatrième chapitre s'intéresse à la révision des textes produits par les élèves ainsi qu'aux à-côtés de ce travail, à conduire en classe, et à leur édition et diffusion. Le cinquième chapitre, rédigé sous forme de bulles autonomes, permet au lecteur d'approfondir la réflexion autour d'une dizaine de concepts sur lesquels la démarche repose.

Suite à quelques considérations d'ordre général concernant la mise en œuvre de la démarche proposée, la deuxième partie s'attache à présenter douze systèmes pouvant, après appropriation, être utilisés en classe, de la grande section de maternelle au collège. Dans chacun d'eux, le système est reproduit accompagné de sa légende et du conte, dont le texte est proposé pour une mise en œuvre facilitée. Puis, après avoir attiré l'attention du lecteur sur quelques points particuliers, un ensemble d'éléments concrets et précis, illustrés par de nombreux exemples, conduit à établir une carte du récit, véritable clé de voûte de la démarche. Quelques pistes de prolongements sont proposées.

Où l'on présente le plan de l'ouvrage à l'image de ce qu'il contient



Plan de l'ouvrage

*Où l'on découvre un
dispositif surprenant*

INTRODUCTION

CETTE PREMIÈRE PARTIE présente la démarche, en apportant les éléments essentiels à sa compréhension et à sa mise en œuvre. Les chapitres servent de repères pour en découvrir les différentes étapes.

Les « essentiels » du dispositif :

- Les **contes** sont des supports privilégiés ;
- Les activités langagières (oral/écrit) et cognitives sont fortement sollicitées ;
- La structure globale d'un texte narratif intégral est représentée sous la forme d'un **système composé de symboles**, en une page. De l'approche globale émerge et prend sens le travail de compréhension locale ;
- Tout système permet d'appréhender, en un seul regard, les personnages et les lieux, les liens logiques et chronologiques, de repérer les principales transformations, de suivre les déplacements et les changements des lieux dans lesquels se déroule l'histoire. Cette coloration mathématique s'apparente au travail de **schématisation** en résolution de problème ;
- Chaque **système** est présenté antérieurement à la lecture du conte. Son étude est l'entrée privilégiée ;
- **Tout n'est pas dit** : les états psychologiques, les pensées, les interactions langagières entre les personnages, les intentions cachées... seront rétablis lors des phases orales en lien direct avec le texte de l'histoire ; ils pourront alors être nommés et utilisés dans la phase écrite ;
- La « restitution du récit » nécessite un travail de **verbalisation**, pour faire émerger la trame de l'histoire symbolisée, mais aussi d'autres versions ou autres histoires dans lesquelles une certaine proximité se retrouve au niveau des personnages, émotions, buts...
- **La verbalisation** témoigne des cheminements de la pensée et doit tendre vers les exigences linguistiques du langage oral qui lui sont propres. Elle nécessite un guidage de l'enseignant, mais acceptons aussi que l'apprentissage de l'habileté à communiquer se fasse, pour une grande part, entre pairs ; laissons les élèves explorer le langage, en ayant conscience des règles imposées par l'exercice,

dont l'importance de construire des oraux élaborés, fondamentalement liés à des usages sociaux et scripturaux.

- Le passage d'un oral **spontané**, fortement lié au contexte de travail (« alors, le roi, hé ben le roi, il part ... ») à un oral destiné à être écrit (« Le roi part... ») intervient dès que s'opère la mise à distance pour reconfigurer le récit, dans un discours construit et élaboré, souvent collectivement.
- L'amorce d'**écriture** invite les élèves à entrer dans un **projet d'écriture**, écriture au long cours, à finalité sociale (écrit adressé et partagé).
- **Le travail d'écriture** est multidimensionnel¹ (linguistique, cognitif, graphomoteur, affectif, langagier, lecture).

Les élèves s'engagent dans un projet global qui allie de nombreuses capacités :

- se confronter à des situations complexes et abstraites ;
- s'engager dans une activité langagière, symbolique, logique, mnésique ;
- apprendre à chercher, raisonner, organiser ;
- travailler en autonomie, seuls ou en collectif ;
- développer des stratégies de compréhension ;
- définir un cadre d'écriture de référence et rédiger ;
- écrire pour un destinataire ;
- se construire une culture littéraire.

Les contours du dispositif pédagogique sont désormais dessinés. Nos jeunes lecteurs sont placés en situation de recherche de sens, activité cognitive et langagière dense que vous pouvez trouver laborieuse et semée d'embûches. Mais n'est-ce pas déjà ce que vivent certains de nos élèves, confrontés à des temps de classe inaccessibles, par manque de clés de compréhension ? À nous de nous placer à leur hauteur, avec ambition et disponibilité, dans un remue-méninges associant souplesse et structuration.

Concrètement, comment faire ?

Les chapitres suivants vous conduisent, tel le fil d'Ariane, dans l'univers d'une méthodologie largement éprouvée par plus de dix années de pratique, à différents

Note

1. Bernadette Kervyne, Former à l'enseignement de l'écriture Centre Alain Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>)

niveaux de l'école primaire, mais également dans l'enseignement spécialisé. Aujourd'hui encore, des classes découvrent les systèmes et s'y engagent. Des formations destinées aux formateurs et aux enseignants ont également contribué à les faire connaître et à modifier nos propres certitudes ; c'est toute la valeur des systèmes, s'y engager c'est construire de nouvelles voies.

Soyez assurés que vos élèves ont les outils intellectuels et un réel pouvoir d'action pour relever le défi, qu'il ne faut pas désarmer devant les difficultés rencontrées, car vous trouverez des solutions aux inévitables omissions et faiblesses que comporte la démarche. Son atout est aussi celui de vous engager et d'innover à votre tour, après une prise en main et un temps d'adaptation qui s'avèrent absolument essentiels avant de le faire vivre dans votre classe. Vous pourrez alors vous lancer dans le codage d'une histoire et poursuivre l'écriture des systèmes dans des domaines autres que les textes littéraires.

Pour découvrir le dispositif, nous vous proposons de cheminer en compagnie du Chat botté : **30 séances** seront **nécessaires soit environ 15h de travail en classe pour une réalisation complète. Une répartition sur 3 à 4 semaines** est suggérée, le travail conduit entrant dans les horaires de français pour moitié du volume hebdomadaire (hors récréation) du cadre défini par les programmes. Nous insistons sur l'importance d'adopter une durée raisonnable pour ne pas rester trop longtemps sur un tel projet d'écriture afin de pouvoir reconduire ce travail à un autre moment sans s'être trop épuisé, sans avoir non plus épuisé le conte.

« Et maintenant », comme dirait Gérard Philippe contant *Pierre et le loup*, « voici l'histoire... »

CHAP 1

Comment ça marche ? (Séquence 1)

E NTRONS DANS LA DÉMARCHE avec le système¹ du Chat botté.

La première séquence est une séquence de découverte du système. En 4 séances d'environ 45 minutes, elle permet de travailler un ensemble de compétences relatives au domaine du français, à l'oral et à l'écrit, en réception et en production. Nous préconisons de regrouper sur un ou deux jours les séances, de façon à ne pas perdre de temps et à rester sur une même dynamique de travail. Ces séances sont donc brèves, rapprochées et portées par le collectif et l'étaillage de l'enseignant.

Selon la familiarité des élèves et de l'enseignant avec le dispositif, le système utilisé, l'organisation est susceptible de varier. Dans un souci de clarté de l'exposé, les points essentiels sont présentés ci-après, en plusieurs séances et en étapes. Les étapes 1, 2 et 3, très détaillées, se conduisent au cours de la même première séance. **Attention, celle-ci est dense et sollicite considérablement les élèves.** Puis, les étapes 4 et 5 constitueront une deuxième séance. Suivront une troisième et quatrième séance pour les étapes 6 et 7.

Distribuée par les élèves, la fiche présentant le système arrive sur les tables selon diverses orientations et pose un premier problème : « ça se prend dans quel sens ? »

Ce qui déroute de prime abord, c'est l'objet même. Un document, dont ni la fonction ni l'orientation ne sont indiquées, contenant des symboles, figures géométriques qui semblent se déplacer, le tout manifestant une certaine unité topologique, constitue le socle d'une situation suffisamment énigmatique pour que la recherche de sens s'impose.

Sur quoi s'appuyer pour entrer dans le document ?

note

1. Le chapitre 5 de la partie 2 lui est consacré.

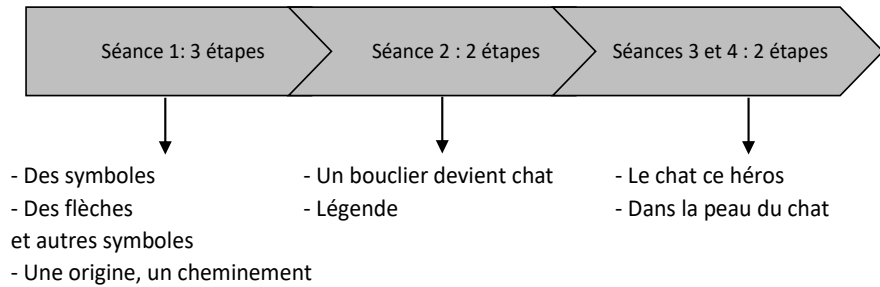


Figure 1.1. Séquence 1

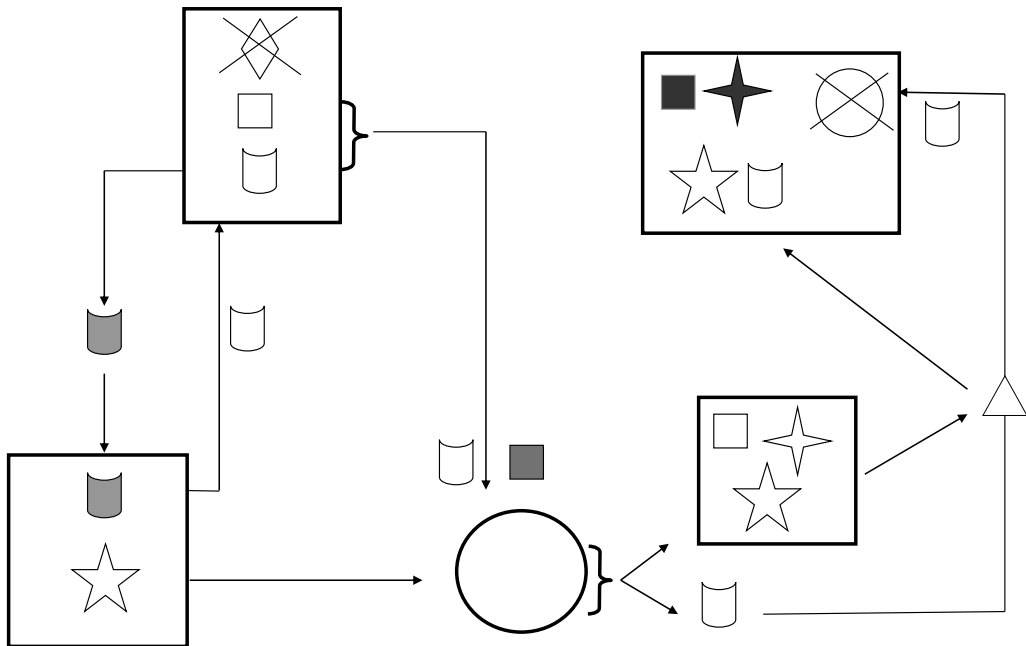


Figure 1.2. Système

Précisément sur les **symboles** et les **liaisons** à décoder, les invariants, les répétitions, les transformations...et ce qui résonne en l'élève, le besoin de nommer, d'organiser, de relier, de mobiliser ses connaissances, son expérience, son bagage culturel, pour sortir de l'inconnu... Il cherche à comprendre, interprète, tisse des liens,

oriente sa lecture, fait des prévisions, perd le fil, corrige et s'approprie progressivement « l'écrit ».

- « Qu'est-ce que c'est, ce truc ? »
- « On ne sait même pas comment ça se prend ? »
- « C'est la règle d'un jeu ? ».

Passé la surprise, on adoptera avec les élèves une stratégie visant à « faire avec ce que l'on a », à décrire avant de proposer une interprétation. Sur cette base, l'enseignant propose alors aux élèves d'identifier en premier les composants du document. Ils sont de trois ordres : des symboles, des symboles contenant des symboles, des flèches.

Séance 1, étape 1 - Des symboles

Cette étape permet de nommer précisément tous les symboles. Pour cela, on privilégiera une désignation géométrique (« un carré », « un cercle », « une étoile », « un bouclier », « une étoile à 4 branches ») ou sur laquelle tout le monde s'accorde (« un bouclier »).

- « Mais c'est bizarre, il y a des choses qui sont barrées... »
- « Quand c'est barré, ça veut dire que ça compte pas ? »
- « Le carré, oui il a la même taille partout, mais des fois il est blanc, d'autres fois il est gris ou noir. »

Au fur et à mesure que les élèves nomment les symboles, **l'enseignant les liste au tableau**. On accordera une importance à la façon de nommer un symbole selon qu'on l'a déjà précédemment nommé (« le cercle ») ou que c'est la première fois qu'il est cité (« un cercle »). « Le » cercle est-il bien identique à celui précédemment repéré ? (« il est identique » vs « il est de même taille, mais gris », par Exemple -). Une première esquisse de relations entre les symboles s'opère. Ces prises de parole qui pourraient être considérées comme une perte de temps sont nécessaires à la construction des repères. Elles permettent de comparer différentes occurrences² d'un même symbole et de stabiliser les constats pour dessiner progressivement une carte narrative.

Note

2. Ce faisant, on met en exergue l'éventuelle surreprésentation d'un symbole par rapport aux autres, que l'on pourra re-présenter lorsque le lien au conte sera fait : c'est le personnage principal.

« Il y a des symboles qu'on ne voit qu'une fois et d'autres qu'on voit beaucoup : 7 fois pour le bouclier, 4 fois pour le carré, 1 seule fois pour le losange et encore, il est barré ».

Lorsque tous les symboles auront été identifiés et nommés, l'enseignant reporte ce relevé sur **une affiche « Légende », un écrit de travail dynamique qui se constitue au fur et à mesure**. Les symboles sont présentés sur l'affiche selon la fréquence d'apparition de la forme de base dans le système.

D'autres symboles composent le document : des symboles contenant d'autres symboles ou des symboles de taille nettement supérieure aux autres. Ils sont toujours d'une plus grosse épaisseur. Ces éléments seront aussi listés sur l'affiche « Légende ». Nous verrons plus tard qu'ils symbolisent des zones, des lieux.

À l'issue de cette première étape, l'ensemble des symboles et des zones a été nommé et reporté sur l'affiche « Légende ».

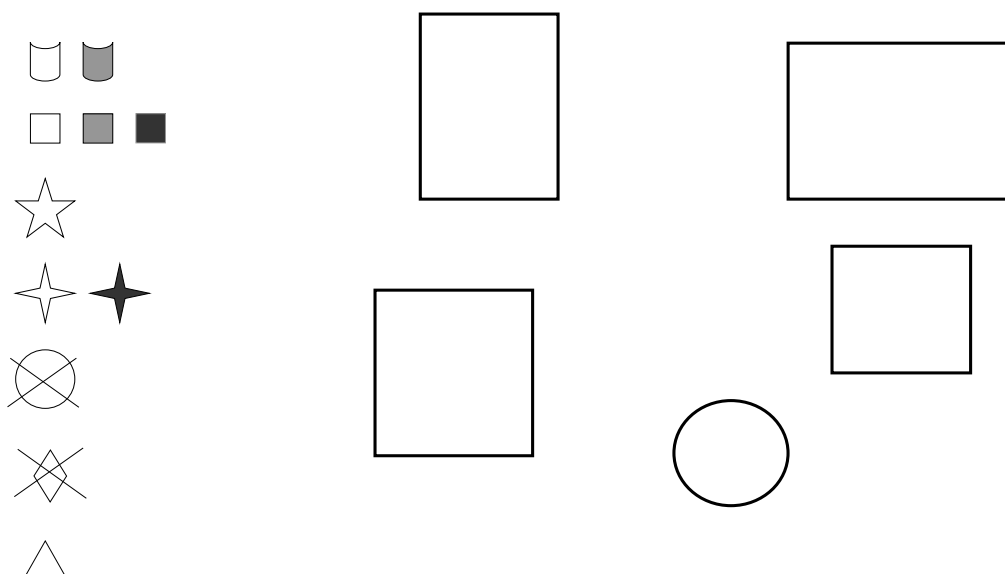


Figure 1.3. Élaboration de l'affiche « Légende »

👤 Séance 1, étape 2 - Des flèches et d'autres symboles particuliers

Cette étape permet de découvrir l'ensemble des symboles et tout particulièrement parmi eux, les flèches.

Les flèches sont le dernier type de symbole composant le système. Elles induisent un déplacement orienté dans l'espace à partir d'une origine. Elles seront précisément nommées, comptées, leur origine et leurs directions seront soulignées.

Ce repérage sera éventuellement complété par l'identification d'accolades, un signe (à double courbure) qui réunit plusieurs lignes et auquel est associée une flèche. Certains systèmes comportent des éléments autres, tels qu'une bulle indiquant un discours direct ...

À l'issue de cette étape, les symboles ont été nommés, des zones ont été repérées, des flèches ont été identifiées.

Séance 1, étape 3 - Une origine et un cheminement

Cette étape permet de « tisser ensemble » les éléments identifiés et de clôturer la première séance en ayant repéré « la topologie » du document. Puisqu'une flèche traduit un déplacement orienté, la classe peut se poser la question de savoir quelle est l'origine de ce système de symboles.

Par où commencer la lecture de ce système ?

Les élèves sont invités à rechercher la logique interne qui préside à l'organisation du document, sans pour autant apporter d'autres éléments (relevant des connaissances des élèves par Exemple -) que ceux que l'on peut prélever dans le système. La classe s'attache ici à construire une base commune d'interprétation du « texte ».

Le respect de la parole de chacun est essentiel et nécessite méthode, choix des mots, argumentation, temps d'élaboration de la pensée. Acceptons les silences, acceptons de laisser les élèves aller jusqu'au bout de leur raisonnement sans être interrompus. L'enseignant s'efface : il n'intervient pas, il aiguille, il renvoie au groupe de pairs l'énoncé qui vient d'être dit, il est garant du respect de la parole de chacun.

Comme enquêteurs, les élèves analysent les indices dont ils disposent et qui ont été précédemment identifiés et nommés : symboles, symboles « en gras » (que l'on pourra numéroter ultérieurement pour en faciliter la désignation), flèches (que l'on peut aussi numéroter). Certains symboles se répètent à plusieurs endroits, des flèches conduisent d'une zone fermée (cadre « en gras ») à un nouvel espace. Les éléments sont liés et font système.