

## **Vignette pédagogique : Enseigner à écrire avec le langage entier**

■ Jacques Fijalkow et Eliane Fijalkow  
EURED-CREFIT, Université de Toulouse-le Mirail

*Dans le prolongement du texte publié dans le numéro précédent (Fijalkow et Fijalkow, 2010), nous nous proposons de compléter cette vignette sur l'entrée en lecture par une vignette consacrée à l'écriture.*

Le cadre théorique visé demeure celui dit du « langage entier », notre objectif étant de présenter une illustration de l'enseignement de l'écriture selon cette conception pédagogique à travers la façon dont une enseignante (S) la met en œuvre dans sa classe.

Le fait de nous intéresser à une séquence d'écriture après une séquence de lecture répond d'abord au fait que les deux termes sont généralement associés l'un à l'autre, mais il répond aussi à une raison particulière. En effet, un des soubassements théoriques classiques - bien que rarement explicité - des pratiques traditionnelles est que l'écriture découle naturellement de la lecture. En d'autres termes, selon la conception implicite dans les pratiques dominantes, l'enseignement de la langue écrite consiste pour l'essentiel en un enseignement de la lecture. Dans cette perspective, l'écriture n'est qu'un sous-produit de la lecture : apprendre à lire, c'est apprendre à écrire. Enseigner l'écriture se borne alors à enseigner le tracé des lettres, leur graphisme. De fait, une rapide investigation dans les ouvrages concernant l'enseignement de la langue écrite montrerait d'abord que le nombre d'ouvrages consacrés à la lecture dépasse largement le nombre de ceux consacrés à l'écriture. Elle montrerait ensuite que la plupart de ces derniers sont centrés sur les aspects figuratifs de l'écriture et très peu sur ses aspects cognitifs. Enfin, parmi les ouvrages sur l'écriture, on trouverait sans doute principalement des ouvrages proches du langage entier, mais le plus souvent alors centrés sur ce que l'on pourrait appeler une « phase deux » de l'enseignement plutôt que sur les tout débuts de la scolarité obligatoire (voir, par exemple, Dion et Serpereau, 2002) qui nous intéressent ici. En vérité, on ne trouve guère de travaux consacrés à l'enseignement de l'écriture qui prennent en compte les aspects cognitifs au tout début de la scolarité.

A l'opposé de la conception traditionnelle qui réduit l'écriture à ses aspects formels, dans la perspective du langage entier, l'écriture ne découle pas naturellement de la lecture, mais constitue une activité spécifique qui exige donc un enseignement particulier. Celui-ci consiste, en bref, pour l'enfant à produire oralement un énoncé à écrire - qui, à ce stade, correspond grossièrement à une phrase -, à conserver la mémoire orale de cet énoncé, puis à le transcrire dans les formes conventionnelles. Pour qu'il y parvienne, il lui faut disposer d'une connaissance suffisante de la langue parlée, développer

---

une attitude de mémorisation, et mettre en œuvre des connaissances relatives au code grapho-phonétique puis grammatical. Pour ce faire, les textes travaillés en lecture constituent la ressource privilégiée dans laquelle l'enfant peut puiser pour écrire. La lecture est donc condition nécessaire de l'écriture, mais pas condition suffisante.

Considérer par ailleurs que la seule pratique de la lecture, telle que nous avons pu l'analyser dans le texte précédent, puisse suffire pour pouvoir écrire serait une erreur. Un enseignement spécifique de l'écriture est en effet indispensable à l'appropriation par l'enfant de la langue écrite. L'écriture exige, en particulier, une analyse de la langue plus fine que celle qu'exige la lecture. S'il est possible en effet de lire un texte en s'appuyant sur le contexte et sur un petit nombre d'indices grapho-phonétiques, il n'est pas possible d'écrire à l'aide de ces seuls indices. L'écriture en effet exige une analyse systématique et exhaustive des phonèmes qui constituent l'énoncé à écrire. En ce sens, dans une pratique de langage entier, l'enseignement de l'écriture est complémentaire de celui de la lecture. Alors que, dans une perspective de langage entier, enseigner des correspondances grapho-phonétiques pour pouvoir lire apparaît comme une activité totalement superficielle, il semble tout à fait naturel de faire l'analyse phonème par phonème d'un énoncé oral pour pouvoir l'écrire. Dans ce cas, la découverte de correspondances entre phonèmes et graphèmes est tout à fait fonctionnelle.

Remarquons enfin, sur le plan de la clarté cognitive, que partir d'un énoncé oral pour chercher à l'écrire peut être considéré comme un moyen privilégié pour comprendre ce que sont les rapports entre l'oral (l'énoncé produit), l'écrit (la trace) et la lecture (la possibilité de lire la trace).

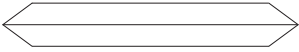
La classe dont provient la séquence analysée ci-dessous est un CP de milieu rural, sans caractéristique sociologique dominante. L'enseignante a moins de dix ans d'ancienneté et est très motivée par le type de pédagogie que constitue le langage entier. La classe est organisée en groupes de quatre élèves de niveau hétérogène constitués sur la base d'un sociogramme fait en début d'année.

Tous les groupes travaillent en ateliers autonomes (sans participation de l'enseignant), sauf le groupe des enfants qui travaillent dans un atelier d'accompagnement (avec l'enseignant). C'est dans cet atelier d'accompagnement qu'a lieu la séance d'écriture-découverte analysée. Cet atelier réunit cinq élèves.

L'analyse est effectuée à partir de l'enregistrement vidéo (deux micros + une caméra) qui a été effectué. La séquence analysée a été filmée au cours du premier trimestre de l'année scolaire. Le texte qui va être écrit fait suite à des séances au cours desquelles un livre de jeunesse a été présenté, évoqué au cours de la séance d'écriture, mais sur lequel nous n'avons pas d'autres précisions.

# ENTRER DANS L'ÉCRIT

## TÂCHE D'ÉCRITURE<sup>1</sup>

|   |
|---|
| Atelier d'écriture  |
| Complète les phrases de 3 façons différentes  |
| Ici, je prépare  |

### Commentaire

*Cette tâche d'écriture, appelée « phrase en arbre », est inspirée de la grammaire générative. Elle est destinée à faire comprendre aux enfants la relation entre les concepts de mot et de phrase, à savoir qu'une phrase est composée de mots qui constituent autant de choix successifs, chaque mot étant au départ de plusieurs mots possibles. L'arborescence comporte donc généralement davantage de branches et de ramifications ultérieures que celles qui sont présentes ici (trois) et donc de choix à opérer successivement.*

### SITUATION

Les enfants entrent en classe et vont aussitôt choisir les fiches d'activité (sur un banc près du tableau) sur lesquelles ils veulent travailler, puis s'installent à leur place. Les tables des élèves sont réunies deux à deux pour former une seule table qui permet à quatre élèves de travailler ensemble.

Dans le groupe d'accompagnement que nous analysons, une ardoise blanche est posée à plat sur la table devant les enfants. S dispose d'un poster sur lequel figure la tâche reproduite ci-dessus. Elle le place sur l'ardoise devant les enfants pour leur montrer la tâche à réaliser, puis le retire pour les laisser écrire sur le tableau. C'est elle qui reportera sur le poster ce qui aura été écrit par les enfants.

## SÉQUENCE 1 - MISE EN PLACE DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE

| ENSEIGNANTE (S)   | ENFANT(S) |
|---|-----------|
| A arrive en premier et attend S avant de s'asseoir. S arrive et s'assoit. Les autres enfants arrivent peu après.<br>S s'adresse à C qui prenait place à côté d'elle. <b>Tu vas t'installer ?</b><br>Elle lui indique l'autre côté de la table. Les autres enfants arrivent et S les invite à s'asseoir : <b>Vous vous installez ?</b> Les enfants se placent en face d'elle, trois assis et un debout entre deux enfants. S montre la place vide à côté d'elle et demande : <b>Qui est-ce qui manque ici ?</b><br>Elle invite M, arrivé après les autres, à s'asseoir.<br><b>Tu t'assois, M, ça y est ?</b> |           |

<sup>1</sup> Le texte présenté correspond à une séance d'écriture où S travaille avec un groupe pendant 15 min, mais on ne présentera ici que l'analyse du début de la séance, en l'occurrence les sept premières minutes passées par S avec ce groupe.

|              |   |
|--------------|---|
|              | Un élève demande: <b>Est-ce que je peux aller me moucher?</b> |
| Dépêche-toi. |   |

### Commentaire

*Avant d'entreprendre le travail, S s'assure que tous les enfants sont bien installés et en mesure de voir sans difficultés l'ardoise sur laquelle le secrétaire de séance écrira. Ce souci des conditions physiques nécessaires à un travail d'écriture effectué dans de bonnes conditions est caractéristique d'un maître expérimenté.*

*Les interventions, effectuées individuellement, donnent à chacun le sentiment qu'il est une personne et non un élève anonyme.*

*L'attention que S manifeste à chaque enfant trace une continuité pour l'enfant entre ce qu'il vit à la maison et à l'école.*

*En termes d'autorité, S laisse les élèves se placer à leur guise. Elle rappelle à l'ordre l'élève arrivé après les autres, invite un autre à se presser. Ce faisant, elle manifeste son souci de ne pas perdre de temps, et donc l'importance qu'elle confère au travail à réaliser.*

## SÉQUENCE 2 - LECTURE DE LA CONSIGNE ET DE L'AMORCE

| ENSEIGNANTE (S)  | ENFANT(S)   |
|--|---|
|  | Sans y être invitée, A montre le poster et dit : <b>de trois</b>  |
| Ça commence là ?   |   |
|  | M montre le premier mot.  |
| On l'a déjà fait cet exercice, une fois. Montre le premier mot avec son crayon.                          |   |
| Complète...  |   |
|  | <b>Complète.</b> Plusieurs enfants en même temps.<br><b>...les trois.</b> Plusieurs enfants en même temps.<br>A : <b>Non, trois, c'est ici.</b> Montre 3. |
| Complète les...<br>Ce sont les trois qu'on va écrire ici. Montre les trois lignes.<br>Ça va être...      |   |
|  | <b>des mots</b>   |
| Des mots ? Ça va être des mots que nous allons écrire ici ?<br>Ça va faire une phrase. Montre une ligne. |   |
|  | <b>phrases</b>  |
| Complète les... Montre les mots de la consigne au fur et à mesure.                                       |   |

# ENTRER DANS L'ÉCRIT

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>phrases de</i> (Plusieurs enfants en même temps.)<br/> <b>trois</b><br/>         Un temps d'arrêt.<br/> <b>façons</b></p>                                  |
| <p>Complète les phrases de trois façons... Reprend.</p>  |  |
|  | <p><i>différentes</i></p>  |
| <p><i>différentes</i><br/>         Vous voyez, il va y avoir une, deux, trois façons différentes. Elle montre les trois lignes tour à tour. <b>Ça commencera toujours de la même façon.</b> Montre l'amorce. <b>Ça va commencer par quoi ?</b></p> |  |
|  | <p>A: <b>Alors, là, il faudrait lire ce petit mot. On le connaît parce qu'on l'a dans le nouveau ...</b></p>   |
| <p>Vous l'avez dans le nouveau texte.</p>  |  |
|  | <p>M: <b>Je peux le voir?</b> Se met à chercher dans son cartable pour trouver le classeur dans lequel se trouve le texte évoqué.</p>                            |
| <p>Mmm. Acquiescement. <b>Vous pouvez aussi le lire facilement. Regarde, je vous aide. Quelle est cette majuscule, là ?</b> Entoure <i>i</i> avec son crayon feutre.</p>   |  |
|  | <p><i>i</i></p>  |
| <p>Alors, qu'est-ce qui est écrit ?</p>  |  |
|  | <p><i>lis, euh...</i><br/> <i>dis</i><br/>         A: <b>Non</b><br/> <i>lis</i><br/>         A: <b>Non</b></p>  |
| <p>Ben, vas-y, au lieu de dire non.</p>  |  |
|  | <p><i>ici</i></p>  |
| <p><i>ici.</i> Montre le mot.<br/> <b>M, tu veux bien te mettre au travail ? Assieds-toi, STP, tout de suite.</b> Sa recherche du texte dans son classeur l'a distraît du travail que font les autres élèves.</p>                                  |  |
|  | <p><i>ici</i><br/> <i>je</i><br/> <i>répare</i><br/> <i>ici, je répare.</i> Ils répètent d'un seul coup, sans pauses, les mots qu'ils viennent d'identifier.</p> |
| <p><i>Ici, je répare</i></p>   |  |

## Commentaire

*S fait lire tour à tour la consigne et l'amorce en procédant à une lecture-découverte dont les caractéristiques sont très proches de celles de la séquence de G analysée précédemment (Fijalkow et Fijalkow, 2010) :*

- *lecture linéaire mot après mot, avec centration par S sur le mot à identifier ;*
- *émission d'hypothèses par les enfants, validées par S en répétant la proposition des enfants et non pas en énonçant un jugement de valeur sur leurs propositions ;*
- *recherche de l'identité du mot, soit en recourant à un texte où il figure, soit en identifiant la première lettre (effet d'amorçage) ;*
- *souci de clarté cognitive concernant la tâche (renvoi à un exercice antérieur du même ordre) ; l'identification des mots (renvoi à un texte de référence où le mot est apparu) ; l'utilisation correcte du vocabulaire technique (mot / phrase).*

*D'autres interventions sont destinées à rappeler que la lecture est linéaire et à recentrer sur la tâche.*

## SÉQUENCE 3 - DÉTERMINATION DU GENRE DE TEXTE

| ENSEIGNANTE (S)  | ENFANT(S)  |
|--|--|
| <i>Ici, je répare.</i> Qu'est-ce qu'on pourrait écrire ?   |  |
|  | <i>...des tas de choses.</i>   |
| <i>Des tas de choses.</i> C'est ce qui était écrit dans votre livre, d'accord ? Ou dans le texte de référence. Alors vous, vous allez avoir d'autres choses. Des tas de choses...Qu'est-ce qu'on pourrait écrire ? |  |
|  | <i>des tas, non pas des tas</i>  |
| Qu'est-ce qu'il peut réparer le Père Noël ? Qu'est-ce qu'il pourrait réparer chez Louison, le Père Noël ?  |  |
|  | <i>...des lampes ?</i>   |
| <i>des lampes.</i><br>Alors vous pouvez écrire ici.<br>Montre la première ligne.<br><i>Ici, je répare des lampes.</i><br>Ça fait combien de mots <i>des lampes</i> ?   |  |
| Deux<br>Vous allez écrire deux mots : des, lampes  | Deux.  |
| S éloigne la main de B qui s'apprêtait à écrire. <b>Tout le monde est d'accord avec toi ?</b>  | A : <b>Je sais comment on écrit des</b><br>B est la secrétaire de séance chargée d'écrire sur l'ardoise avec un crayon feutre : d, e, s. En regardant S. |
|  | Plusieurs enfants : <b>Oui.</b>  |

# ENTRER DANS L'ÉCRIT

|   |  |
|---|--|
| Si tu fais la secrétaire, tout le monde doit être d'accord. Pour écrire le mot <i>des</i> , comment vous allez l'écrire ? | A : Il faut un <i>d</i> et après un <i>s</i> : <i>d, e...</i><br>M : <i>d, e, s</i>  |
| Si vous êtes d'accord, vous pouvez l'écrire.  | A : <b>Vas-y, écris.</b><br>B commence à écrire <i>d</i> au milieu de l'ardoise.<br>M : <b>Un peu plus haut.</b> B allonge un peu le <i>d</i> vers le haut.<br>A : <b>Il faudrait le mettre tout en haut.</b>  |
| C'est pas grave. C'est bien.  | M : <b>Il faut mettre la petite canne</b><br>Montre le lien à mettre au début du <i>d</i> .<br>B ajoute le lien à gauche du <i>d</i> .<br>A : <b>C'est pas grave</b><br>C : <b>Si, c'est grave</b><br>A : <b>lampes, des lampes</b><br>M : <b>[la, [ā]</b><br>C : <b>d'abord il faut le [lā]</b><br>Échanges à mi-voix entre les enfants.<br>C : <b>Il manque le l</b> |
| Alors, comment vous allez écrire <i>lampes</i> ?  | <i>l</i>   |
| Alors, qu'est-ce que vous allez écrire après le <i>l</i> ?  | C : <b>non pas que l, lampes.</b><br>Semble répéter pour faire mieux percevoir les sons aux autres.  |
| Le [ā]. Comment il s'écrit le [ā] ?   | M : <b>[ā]</b><br>M : <i>e, n</i>  |
| <i>e, n</i> . C'est pas celui-là. Est-ce que vous en connaissez d'autres ?  | A : <b>C'est pas celui-là, c'est pas celui-là.</b>   |
| Est-ce que vous connaissez des mots...  | A interrompt S. <b>Celui avec le chapeau ? le e avec le chapeau ?</b>  |
| Le e avec le chapeau, ça fait [ā] ? Ton d'étonnement.   | M trace un large ê sur l'ardoise avec la main.   |
| Est-ce que vous connaissez des mots où on entend [ā] ?  |  |

|   | Dans<br>Temps<br>C: a, n   |
|---|--|
| Le petit mot <i>dans</i> , il est comment le [ã] de <i>dans</i> ?<br>a, n. Alors c'est pas le [ã] qui s'écrit a, n, mais c'est le [ã] qui s'écrit a, m, d'accord ? Donc, vous m'avez dit que vous alliez commencer avec un l, et le [ã] c'est a, m. Allez-y.  | B trace un l très étiré vers le haut.<br>C: <b>Oulah !</b><br>B écrit l, a, et commence à écrire le m.<br>C: <b>trois ponts.</b>   |
| Vous avez fini votre mot ?  | B: <b>Non.</b> (Avec assurance.)<br>A: <b>C'est [lã], lampes, faut le p, faut le p, [lãp].</b><br>C: <b>[lãp]</b><br>e ? s ?<br>B trace le p.<br>A: <b>Ça pourrait être s.</b> |
| Pourquoi ça pourrait être s ?   | A: <b>des lampes.</b>  |
| Alors, pourquoi s'il y a le <i>des</i> il faut mettre un s ?  | A: <b>Mais non, il faut le mettre à la fin.</b>  |
| Il faut le mettre à la fin. Il vous manque quelque chose avant la fin.  | B: <b>e ?</b>  |
| Voilà !   | B écrit es.<br>A: <b>Parce qu'il y en a plusieurs.</b><br>En séparant les syllabes.  |
| <b>Parfait. Je vous ai écrit ce que vous vous avez écrit là</b> (tourne vers eux le poster sur lequel elle a reproduit des lampes).<br><i>Ici, je répare des lampes.</i> En montrant du doigt les mots au fur et à mesure.<br><b>Une autre idée ? Ici, je répare des...</b> Montre la deuxième ligne. |  |

#### Commentaire

*La séquence d'écriture suit la séquence de lecture afin de permettre aux enfants de savoir ce qu'ils ont à faire et de le mettre en relation avec un texte lu antérieurement, puisque la tâche d'écriture repose sur une structure de phrase lue récemment. Il s'agit donc d'écrire à partir de ce modèle de structure. Le poids que pèse celui-ci apparaît clairement lors de la première proposition faite par les enfants : celle-ci consiste en effet en une reproduction pure et simple du texte lu (Ici je répare => des tas de choses) et non en une production nouvelle construite sur un modèle. La difficulté pour l'enfant à percevoir les attentes de l'enseignant constitue ici une manifestation identifiable de confusion cognitive entre lecture et écriture.*



# ENTRER DANS L'ÉCRIT

Une fois l'énoncé à écrire convenu entre S et les enfants, le processus d'écriture continue par un travail centré sur chacun des mots successifs qu'il comporte. Une segmentation de la phrase en mots est donc la seconde étape de réalisation de la tâche. Deux possibilités s'offrent ensuite. La première apparaît quand au moins un des enfants connaît l'écriture du mot. C'est ce qui se produit dans le cas des mots courts et fréquents (ex. des => d, e, s). Compte tenu de la division du travail entre l'enfant qui sait comment le mot s'écrit et celui qui est chargé de l'écrire sur le tableau, le premier épelle le mot pour le second. Dans le cas où le mot à écrire a déjà été rencontré en lecture mais que sa forme graphique n'a pas été encore mémorisée (mots d'emploi plus rare), les enfants recourent au texte de référence. La démarche dans ce cas est celle que se propose de suivre M dans la séquence précédente (pour Ici), mais que S a estimée inutilement longue.

Si la graphie du mot n'est pas connue des enfants et si le mot ne figure pas dans un texte de référence, le travail effectué est alors un travail d'analyse phonographique qui consiste à analyser de façon linéaire chaque mot en phonèmes et à trouver les graphèmes correspondants aux phonèmes identifiés. C'est ce que l'on voit ici quand les enfants trouvent la première lettre nécessaire (ex. lampes => l), mais butent sur la suite. S pourrait alors leur faire découvrir le phonème suivant ([ā]), mais, peut-être pour gagner du temps, préfère énoncer elle-même ce phonème, pour faire alors chercher aux enfants des mots contenant ce phonème afin d'identifier le graphème correspondant. Dans certains cas les enfants trouvent alors le graphème recherché ; dans le cas contraire - c'est ce qui se produit ici - c'est S qui fournit la réponse exacte.

On remarque que, outre cette recherche phonographique, les enfants sont également attentifs à l'aspect strictement graphique de l'écriture (taille et forme des lettres), un aspect majeur dans les pratiques traditionnelles mais qui n'est pas négligé pour autant ici.

Ajoutons enfin qu'aux niveaux phrastique, lexical, phonographique et graphique que nous venons d'indiquer, s'ajoute finalement un aspect morphogrammatical (le s de lampes).

Sur le plan du vocabulaire technique du langage, dont la maîtrise est nécessaire à la communication dans la classe, S s'est montrée attentive au bon emploi des termes « mot » et « phrase », mais n'intervient pas quand les termes « canne » et « ponts » sont utilisés par les enfants pour leur proposer les termes qui conviennent.

## CONCLUSION

La séquence présentée et analysée ici peut être considérée comme une illustration de la conception suivant laquelle il est possible de travailler sur le langage entier plutôt que sur des fragments présentés à l'enfant dans un ordre préétabli par l'adulte comme c'est le cas dans la pédagogie dominante.

Dans la séquence analysée, on observe en effet que l'activité d'écriture consiste en la production d'un énoncé en langue naturelle (Ici, on répare des lampes). Cet énoncé permet aux enfants de comprendre la relation entre l'oral et l'écrit (ce qui se dit s'écrit). Il correspond au niveau de langue que maîtrise l'enfant à l'oral, puisque, sur la base d'un énoncé rencontré préalablement en lecture (Ici, on répare des tas de choses), une amorce est fournie (Ici, on répare...), et que c'est l'enfant qui produit l'énoncé à écrire (des lampes). Ce faisant, l'activité d'écriture vient dans la continuité à la fois de la lecture et de la langue parlée par l'enfant. C'est à ce titre donc que l'on peut parler de langage entier.

La façon dont la séquence d'écriture est conduite répond pareillement aux exigences d'une pratique fondée sur le langage entier puisque, partie d'un énoncé oral de l'enfant, elle va analyser celui-ci en procédant des unités les plus grandes vers les plus petites. Les unités successives seront donc : l'énoncé à écrire (... *des lampes*), les mots qui le constituent (*des, lampes*), les lettres (d, e, s, l, p) ou les phonèmes ([â]), les morphogrammes grammaticaux (s). Aller du plus grand vers le plus petit consiste de ce fait à aller de ce qui a un sens (énoncé, mots) vers ce qui n'en a pas en soi (lettres, phonèmes, morphogrammes). Le sens ayant été posé dès le départ, S vise, ce faisant, à ce que l'enfant ne perde jamais de vue le tout lorsqu'il est amené à travailler sur les parties. Au-delà des aspects spécifiquement linguistiques, on peut également évoquer, sur le plan des choix pédagogiques, la dimension constructiviste et socio-constructiviste que présente cette séquence puisque, dans la séquence analysée, l'écriture procède également d'une activité de construction. On observe ainsi que, dans toute la mesure du possible, les informations nécessaires proviennent des enfants et non de l'adulte. L'écriture est la découverte par l'enfant des unités successives nécessaires pour écrire le mot et non pas l'application de règles enseignées par l'adulte. C'est l'aspect constructiviste. Mieux encore, cette découverte progressive est effectuée collectivement par les enfants. La trace graphique n'est produite que quand un accord a été établi entre les enfants. Echanger pour trouver, puis décider ensemble constituent l'aspect socio-constructiviste de cette pratique.

Soulignons enfin, sous cet angle, une caractéristique notable de la séquence analysée : la place qu'occupe l'adulte dans la situation de communication que constitue cette écriture-découverte. Il est en effet tout à fait remarquable que S intervient essentiellement au départ et à l'arrivée de la réflexion sur l'écriture d'une unité. Elle sait se taire pour laisser les enfants débattre entre eux à la recherche de la solution qui leur paraîtra adéquate. Ainsi, le rôle de l'enseignant peut être de poser des questions, d'animer un débat, de confirmer les réponses et de n'apporter les réponses que quand les enfants n'ont pu y parvenir en conjuguant leurs forces. En bref, il peut être tour à tour :

- médiateur entre les enfants et le problème à résoudre (fonction de guidage du travail collectif) ;
- médiateur entre les enfants (fonction d'arbitrage) ;
- interlocuteur quand tel ou tel enfant s'adresse à lui (fonction de dialogue) ;
- source d'informations (fonction de connaissance : celui qui sait).

## **BIBLIOGRAPHIE**

Dion J. et Serpereau M., *Grammaire, conjugaison, orthographe, cycle 3* (2002), Paris, Bordas.  
Fijalkow J. et Fijalkow E. (2010), Vignette pédagogique : Enseigner à lire avec le langage entier, *Caractères*, 38, 2-21