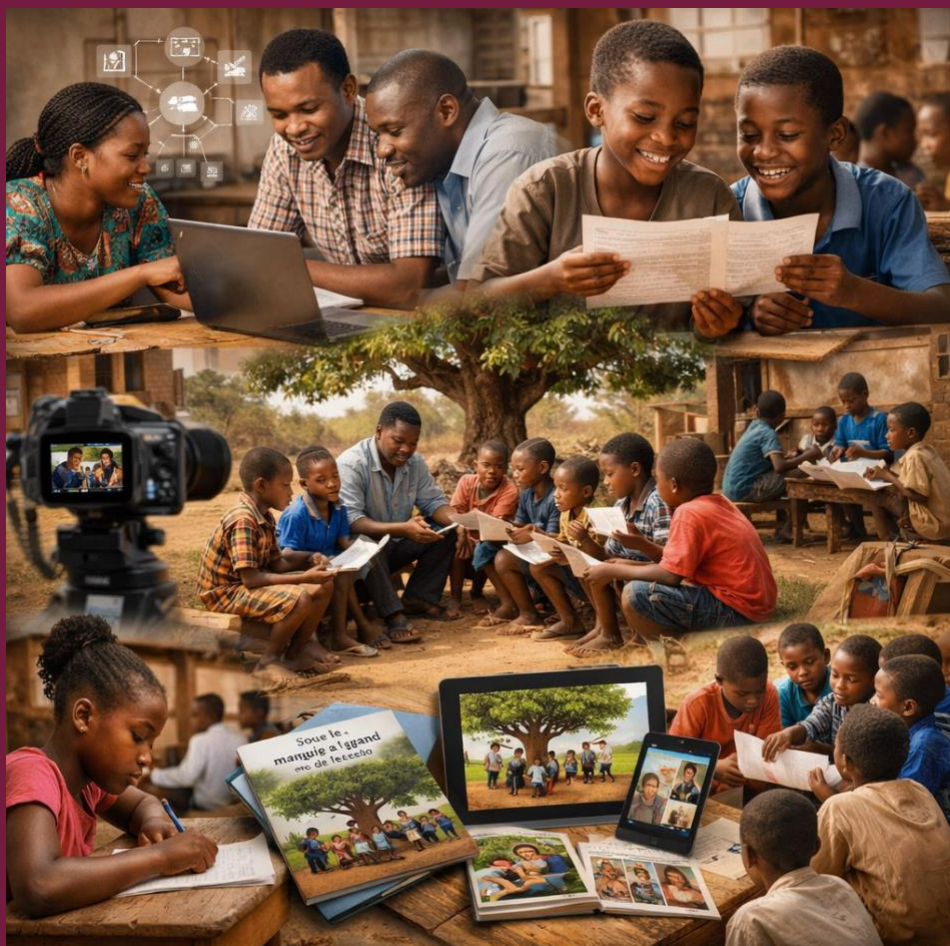


# Guide pour la mise en œuvre d'un projet de correspondance interscolaire « *Écrire pour être lu* »

Appuyé par l'Intelligence artificielle



M. Adja Kodjo ADJA-KOADADE, IEPP ASSOLI

Et les enseignants des 3 écoles : EPP WAWANDE, AGORIGODE et BOULADÉ Nord



## Sommaire

INTRODUCTION .....	3
PARTIE 1 - CADRE GÉNÉRAL DU DISPOSITIF : UNE CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE AUGMENTÉE .....	5
PARTIE 2 - PROTOCOLE PÉDAGOGIQUE POUR LES ENSEIGNANTS .....	6
PARTIE 3 - INTÉGRATION DES ASSISTANTS D'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE .....	9
PARTIE 4 – EXEMPLE COMPLET D'UN DISPOSITIF MIS EN ŒUVRE PAR UN ATELIER D'INGENIERIE EDUCATIVE EN APPUI AUX ECOLES .....	12
PARTIE 5 - LE RÔLE STRATÉGIQUE DU PARTENARIAT AVEC UN ATELIER D'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE ET LE DEVELOPPEMENT D'UN POLE DE COMPETENCES .....	20
ANNEXE N°1 : REFERENCMENT THEORIQUE DU DISPOSITIF .....	22



OD'ECOL  
*International*

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

<https://www.odecol.org/>

## Introduction

---

Le présent guide propose un cadre structuré, opérationnel et didactiquement fondé pour la mise en œuvre de projets de correspondance interscolaire dans les écoles primaires du Togo. Il s'inscrit dans une double ambition : d'une part, renouveler les pratiques d'enseignement du lire-écrire en les ancrant dans des situations authentiques de communication ; d'autre part, accompagner l'émergence de dispositifs pédagogiques innovants, capables de tirer parti des potentialités offertes par les technologies numériques et, plus récemment, par les assistants d'intelligence artificielle dans le cadre d'un partenariat avec un Atelier Industriel d'Ingénierie Éducative (A2iE).

Ce guide articule ainsi trois dimensions complémentaires, indissociables dans la logique du dispositif proposé. La première relève de l'ingénierie pédagogique : il s'agit de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves produisent des écrits ancrés dans leur vécu et destinés à circuler entre classes et entre écoles. La seconde dimension est d'ordre didactique : elle repose sur une conception de l'écriture comme pratique sociale, finalisée et adressée, dans laquelle l'élève écrit non plus pour satisfaire une exigence scolaire immédiate, mais pour être lu, compris et discuté par d'autres. La troisième dimension concerne l'intégration raisonnée des assistants d'intelligence artificielle, envisagés non comme des substituts à l'activité enseignante, mais comme des instruments d'analyse, de transformation et de valorisation des productions d'élèves.

Ce travail s'appuie explicitement sur les résultats d'une recherche-action conduite dans le cadre du programme PSEM II de l'Institut National des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lomé au cours de l'année scolaire 2025-2026. Cette expérimentation a permis de modéliser un dispositif de correspondance interscolaire en « circuit court », reposant sur la production régulière de textes libres par les élèves, leur traitement, leur circulation entre écoles, puis leur transformation en ressources pédagogiques et culturelles, notamment sous forme d'albums de littérature jeunesse et de capsules vidéo.

Au-delà de la description d'une expérimentation, ce guide vise une montée en généralité. Il ne s'agit pas seulement de rendre compte d'un dispositif local, mais de proposer un modèle transférable, susceptible d'être adapté à d'autres contextes éducatifs, notamment en Afrique subsaharienne. Dans cette perspective, une attention particulière est portée à la formalisation des protocoles, à l'explicitation des gestes professionnels attendus et à l'identification des conditions de réussite du dispositif.

Parmi ces conditions, le rôle du partenariat avec un atelier d'ingénierie éducative apparaît comme déterminant. L'expérience montre que la mise en œuvre effective d'un tel dispositif dépasse les seules capacités d'action des enseignants isolés. Elle nécessite un appui structuré, capable de fournir des outils, de modéliser les processus, de former les acteurs et d'accompagner la transformation des productions d'élèves en ressources diffusables. Ce guide s'inscrit ainsi dans une logique de développement d'écosystèmes éducatifs, fondés sur la coopération entre praticiens de terrain et structures d'ingénierie pédagogique mises au service d'une éducation populaire tel qu'*Od'ecol international* le propose ici.

Enfin, ce travail s'inscrit dans une tradition théorique bien établie, qui considère l'écriture comme une activité sociale et dialogique. Dans la lignée des travaux de Célestin Freinet et de Jean Foucambert ou encore des approches socio-discursives contemporaines, le principe « écrire pour être lu » constitue ici un invariant didactique central. Il ne s'agit pas d'un simple slogan pédagogique, mais d'un cadre d'intelligibilité des pratiques, qui permet de penser l'écriture scolaire comme une activité adressée, située et porteuse de sens.

\*

Ainsi conçu, ce guide vise à accompagner les enseignants, les inspecteurs et les formateurs dans la mise en œuvre de dispositifs capables de transformer durablement les rapports des élèves à l'écrit. Il propose des repères concrets, mais aussi une vision d'ensemble, dans laquelle l'innovation pédagogique, l'exigence didactique et l'usage raisonné des technologies convergent au service d'un objectif commun : faire de l'écriture une véritable pratique sociale d'expression, de communication et de réflexion.

L'inspecteur M. ADJA KOADADE Ata Amen Kodjo, IEPP ASSOLI  
Les enseignants des EPP WAWANDE, AGORIGODE et BOULADÉ Nord

# Partie I - CADRE GÉNÉRAL DU DISPOSITIF : UNE CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE AUGMENTÉE

---

*Le projet de correspondance interscolaire tel qu'il est présenté ici ne relève pas d'une simple mise en relation entre classes. Il constitue un dispositif didactique structuré, reposant sur une transformation progressive des productions d'élèves. Le point de départ est constitué par des textes libres, ancrés dans le vécu quotidien des enfants. Ces textes ne sont pas considérés comme des productions à corriger, mais comme des objets culturels en devenir. Ils sont ensuite mis en circulation entre écoles, analysés, problématisés sous forme de controverses, puis transformés en ressources éditoriales (albums, capsules vidéo).*

Ce déplacement de statut est central : l'élève n'écrit plus seulement pour l'enseignant, mais pour un destinataire réel, ce qui constitue un levier majeur d'engagement dans l'écriture, conformément aux travaux sur les situations authentiques d'apprentissage. Le dispositif s'inscrit ainsi dans une logique de pédagogie active fondée sur « écrire pour être lu », qui transforme l'acte d'écriture en acte social et dialogique.

Le dispositif repose sur trois grandes phases articulées.

## *1. Production et circulation des textes*

Les enseignants organisent des ateliers d'écriture libre, à partir du vécu des élèves. Les textes sont sélectionnés, regroupés en recueils, puis transmis à une instance de capitalisation au sein de la classe ou de l'école. Cette phase permet de constituer un corpus authentique, qui reflète les expériences sociales, familiales et scolaires des élèves.

## *2. Analyse dialogique et correspondance*

Les textes sont analysés pour identifier des situations porteuses de discussion. L'intelligence artificielle est mobilisée pour formuler des controverses adaptées à l'âge des élèves. Les textes circulent alors entre les écoles, et deviennent le support de débats collectifs, permettant aux élèves de confronter leurs points de vue.

## *3. Valorisation éditoriale et culturelle*

Les corpus sont transformés en albums de littérature jeunesse et en capsules vidéo. Cette transformation confère aux productions d'élèves une valeur culturelle et symbolique forte, renforçant leur engagement. Cette structuration en trois niveaux (production – circulation – valorisation) correspond à une montée en complexité didactique et cognitive du dispositif.

\*

## Partie 2 - PROTOCOLE PÉDAGOGIQUE POUR LES ENSEIGNANTS

---

*Le protocole pédagogique destiné aux enseignants doit être compris non comme une succession d'étapes techniques à appliquer, mais comme l'organisation progressive d'un milieu didactique dans lequel les élèves entrent dans une véritable pratique sociale de l'écriture et de la lecture. Ce protocole repose sur une dynamique cyclique, articulant production, circulation, discussion et transformation des écrits, dans une logique d'itération qui permet aux apprentissages de se construire dans la durée.*

### 1. Mise en place des ateliers d'écriture

Le point de départ du dispositif se situe dans l'organisation des ateliers d'écriture. L'enseignant crée les conditions d'un espace de production sécurisant, dans lequel les élèves sont invités à écrire à partir de leur expérience vécue. Cette dimension est essentielle : elle permet de mobiliser une parole authentique, qui constitue la matière première du dispositif. Les consignes proposées ne doivent pas enfermer les élèves dans des formats scolaires normés, mais ouvrir un espace d'expression. Lorsque l'élève raconte un événement de sa vie, une situation familiale, une expérience à l'école ou dans son environnement, il ne se contente pas de produire un texte ; il engage une relation à l'écrit qui est à la fois personnelle et sociale. L'enseignant, à ce stade, adopte une posture d'accueil. Il suspend temporairement les exigences normatives pour privilégier l'émergence d'une parole écrite. Ce choix didactique est déterminant, car il conditionne l'entrée des élèves dans le dispositif : écrire doit d'abord être possible, avant de devenir conforme.

#### **Synthèse de cette étape n°1 :**

L'enseignant organise régulièrement des séances d'écriture libre. Les consignes doivent être ouvertes, ancrées dans l'expérience des élèves :

- raconte un événement qui t'est arrivé
- raconte un moment à l'école
- raconte quelque chose qui t'a fait peur ou rire

Le rôle de l'enseignant est ici de sécuriser la prise de parole écrite et de valoriser toutes les productions. Point de vigilance : ne pas corriger immédiatement les textes. L'objectif initial est la production, non la normalisation.

### 2. Constitution du recueil numérisé des textes

Une fois les textes produits, l'enseignant engage un travail de sélection et de mise en forme. Cette étape ne relève pas d'un tri arbitraire, mais d'une opération de médiation. Il s'agit d'identifier des textes qui, par leur contenu, leur singularité ou les situations qu'ils évoquent, sont susceptibles d'intéresser d'autres élèves, puis de procéder à leur numérisation. Cette sélection constitue déjà une première reconnaissance de la valeur des écrits. Les textes retenus sont regroupés dans un recueil, qui devient un objet intermédiaire entre la production individuelle et la circulation collective. À travers ce recueil, les écrits quittent le statut de copie scolaire pour entrer dans un espace de diffusion. Ce passage est fondamental, car il modifie la représentation que les élèves se font de leur propre production : ils écrivent désormais pour être lus ailleurs.

### **Synthèse de cette étape n°2 :**

L'enseignant sélectionne plusieurs textes représentatifs, en veillant à la diversité des situations évoquées. Ces textes sont regroupés dans un recueil mensuel, qui constitue la base numérisée de la correspondance.

### **3. Cercle de lecture et mise en discussion**

La phase suivante correspond à la réception des textes provenant d'autres écoles. L'enseignant organise un temps de lecture collective, qui ne doit pas être réduit à une simple activité de compréhension. Il s'agit d'installer un véritable cercle de lecture, dans lequel les élèves découvrent des récits issus d'autres contextes, mais souvent proches de leur propre réalité. Cette confrontation des expériences joue un rôle central dans le dispositif. Elle permet aux élèves de se reconnaître dans les situations décrites, mais aussi de percevoir des différences, des écarts, des tensions. L'enseignant accompagne cette lecture en facilitant l'accès au sens, en explicitant certains éléments si nécessaire, mais surtout en favorisant une posture d'écoute active. Les textes deviennent alors des médiateurs de compréhension du monde social.

### **Synthèse de cette étape n°3 :**

Les textes d'une autre école sont lus en classe. L'enseignant organise un cercle de lecture et de discussion. À partir des controverses proposées, les élèves débattent :

- Faut-il toujours obéir aux parents ?
- Est-ce que réussir à l'école suffit pour réussir sa vie ?

Ces moments sont essentiels pour développer l'oral argumentatif et la pensée critique.

### **4. Réécriture et réponse aux correspondants**

À partir de cette lecture, l'enseignant introduit un moment de discussion structuré autour des controverses. Ce temps constitue un pivot didactique majeur. Les controverses, formulées à partir des textes, permettent de transformer une expérience racontée en objet de réflexion collective. L'enseignant ne cherche pas à obtenir une réponse correcte, mais à faire émerger des points de vue, des arguments, des désaccords. Il régule la parole, relance les échanges, encourage les élèves à justifier leurs positions. Ce travail sur l'oral est indissociable de l'écriture : il prépare les élèves à reformuler leur pensée, à la structurer, à l'enrichir. Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle d'animateur et de garant du cadre de discussion. Il veille à ce que chaque élève puisse s'exprimer, tout d'abord à l'oral tout en maintenant une exigence de respect et d'écoute mutuelle.

Ce moment de discussion ouvre naturellement sur une nouvelle phase d'écriture. Les élèves sont invités à produire des textes en réponse aux situations découvertes et débattues. Cette écriture de second niveau se distingue de la première par son intention. L'élève n'écrit plus seulement pour raconter, mais pour répondre, questionner, argumenter ou prolonger une réflexion. Il peut s'adresser explicitement à ses correspondants, formuler des questions, exprimer un accord ou un désaccord. L'écriture devient ainsi dialogique, au sens où elle s'inscrit dans un échange différé. L'enseignant

accompagne cette production en aidant les élèves, qui peuvent se constituer en petites équipes de rédaction (pas plus de 3 ou 4 élèves ensembles), à clarifier leur intention, à organiser leur texte, à rendre leur propos compréhensible pour un lecteur extérieur. Les exigences formelles peuvent alors être progressivement réintroduites, non comme des contraintes abstraites, mais comme des conditions nécessaires à la communication.

#### **Synthèse de cette étape n°4 :**

Les élèves produisent de nouveaux textes en réponse aux discussions :

- réactions aux textes
- prise de position
- questions adressées aux autres élèves

La correspondance devient ainsi un processus itératif.

### **5. Un cycle qui se prolonge au fil de l'année scolaire**

Ce cycle – écrire, lire, discuter, réécrire – se répète dans le temps, permettant une progression des apprentissages. Chaque itération enrichit la précédente. Les élèves développent progressivement leur capacité à produire des textes plus structurés, à anticiper les réactions du lecteur, à argumenter de manière plus élaborée. L'enseignant, de son côté, affine son accompagnement, en ajustant les consignes, en proposant des aides différenciées, en identifiant les obstacles rencontrés par les élèves.

Parallèlement à ces activités en classe, le protocole prévoit une dimension de valorisation des productions. Les textes peuvent être intégrés dans des albums, diffusés sous forme numérique ou utilisés dans d'autres classes. Cette valorisation n'est pas un simple prolongement esthétique du travail réalisé ; elle en constitue un élément structurant. Elle renforce la motivation des élèves, en donnant une visibilité à leurs productions. Elle contribue également à construire une mémoire collective des écrits, qui peut être réinvestie dans d'autres situations d'apprentissage.

L'ensemble de ce protocole repose sur une transformation de la posture enseignante. L'enseignant n'est plus seulement celui qui prescrit et évalue, mais celui qui organise un espace de circulation des écrits et des paroles. Il devient un médiateur entre les élèves, les textes et les situations de communication. Cette posture exige une attention constante aux interactions, aux productions des élèves et aux effets des dispositifs mis en place.

Enfin, il convient de souligner que ce protocole ne peut produire ses effets que s'il est inscrit dans une temporalité suffisamment longue tout au long de l'année scolaire. Les apprentissages visés – maîtrise de l'écrit, capacité à argumenter, compréhension des situations sociales – ne se construisent pas en quelques séances. Ils nécessitent une répétition, une régularité et une cohérence dans la mise en œuvre du projet de correspondance interscolaire par exemple tout au long du cycle moyen (CM1 et CM2). C'est dans cette continuité que le dispositif prend tout son sens, en permettant aux élèves de s'approprier progressivement les codes et les enjeux de l'écriture comme pratique sociale. Ainsi conçu, le protocole pédagogique ne se réduit pas à un ensemble de techniques. Il constitue une architecture didactique globale, inséré dans un projet d'équipes et d'écoles, qui vise à faire entrer les élèves dans une culture de l'écrit fondée sur la communication, la réflexion et la reconnaissance de leur parole.

## Partie 3 - INTÉGRATION DES ASSISTANTS D'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

---

*L'intégration des assistants d'intelligence artificielle dans un dispositif de correspondance interscolaire ne peut être comprise comme un simple ajout technologique. Elle constitue, en réalité, une transformation profonde de l'ingénierie pédagogique, en ce qu'elle modifie simultanément les conditions de production, de traitement, de circulation et de valorisation des écrits d'élèves. Pour en saisir pleinement la portée, il convient de considérer ces assistants non comme des outils isolés, mais comme des médiateurs cognitifs inscrits dans une chaîne opératoire cohérente, au service d'une finalité éducative explicite.*

### 1. Assistant de retranscription et d'analyse (type ChatGPT)

Dans le dispositif proposé l'intelligence artificielle intervient d'abord au moment où les textes manuscrits des élèves sont collectés et centralisés. À ce stade, l'assistant agit comme un opérateur de transformation du matériau brut. Il permet de passer d'une production manuscrite, souvent difficilement exploitable à grande échelle, à un corpus structuré, lisible et analysable. Mais cette opération technique de retranscription ne doit pas être sous-estimée : elle constitue une première forme d'objectivation du travail des élèves. Le texte, une fois numérisé, devient manipulable, comparable, réorganisable. Il entre dans un espace de traitement qui n'est plus seulement celui de la classe, mais celui d'une ingénierie élargie.

Très rapidement, l'assistant est sollicité pour produire une première lecture interprétative du corpus. Il ne s'agit pas ici de remplacer l'analyse humaine, mais de proposer une structuration initiale, par exemple en identifiant des éléments narratifs, des thématiques récurrentes ou des situations typiques du vécu des élèves. Cette phase correspond à une forme d'« analyse augmentée », dans laquelle l'IA agit comme un révélateur de régularités. Elle permet de rendre visibles des éléments qui, dans une lecture dispersée, pourraient rester implicites. Toutefois, cette lecture doit impérativement être reprise, discutée et validée par les enseignants ou les formateurs, afin d'éviter toute dérive de sur-interprétation. L'assistant propose ; le professionnel dispose.

C'est dans la phase suivante que l'apport de l'intelligence artificielle devient particulièrement structurant. À partir du corpus analysé, l'assistant est mobilisé pour identifier des situations susceptibles de faire l'objet d'un échange interscolaire et pour formuler des controverses adaptées aux élèves. Ce passage est décisif, car il transforme un texte narratif en objet de débat. L'IA opère ici une translation didactique : elle extrait du récit une tension, une question, un problème susceptible de susciter des points de vue divergents. Elle contribue ainsi à faire émerger ce que l'on pourrait appeler le potentiel dialogique des écrits d'élèves, c'est-à-dire leur capacité à générer de la discussion, de l'argumentation et de la réflexion collective. Cette opération, décrite explicitement dans vos sources, constitue l'un des apports les plus originaux du dispositif

#### **Synthèse de ces fonctions :**

- retranscrire les textes manuscrits
- catégoriser les compétences narratives
- identifier les situations significatives et des controverses

Exemple d'usage : transformation d'un corpus brut en objet analysable

## 2. Assistant de scénarisation (type Gemini)

Parallèlement à cette fonction d'analyse et de problématisation, l'intelligence artificielle intervient dans un registre différent, celui de la transformation narrative. À partir d'un ensemble de textes épars, elle est capable de proposer une mise en cohérence sous forme de récit continu. Ce travail ne consiste pas à inventer ex nihilo une histoire, mais à recomposer, à partir des fragments produits par les élèves, une narration structurée, lisible et accessible à un public enfantin. L'assistant agit alors comme un médiateur éditorial, qui aide à passer du fragment au tout, de l'expression individuelle à une œuvre collective. Cette transformation est particulièrement visible dans le processus de création d'albums de littérature jeunesse, où les textes d'élèves deviennent la matière première d'un récit organisé, tout en conservant une tonalité proche de l'oralité et du vécu.

Cette capacité de scénarisation ouvre elle-même sur une autre dimension, celle de la mise en image et de la médiatisation. L'intervention d'un second type d'assistant, spécialisé dans la structuration visuelle et narrative, permet de traduire le récit en un script détaillé, organisé en pages, en scènes, en descriptions visuelles précises. Ce travail prépare la génération d'illustrations cohérentes et contribue à stabiliser l'identité des personnages, des lieux et des situations. Il ne s'agit plus seulement d'écrire, mais de penser l'écrit dans une logique multimodale, où texte et image s'articulent pour produire un objet culturel.

### **Synthèse de ces fonctions :**

- transformer un corpus en récit continu
- produire un storyboard
- structurer une narration jeunesse

Ce travail permet de passer du fragment à l'œuvre cohérente.

## 3. Assistant de publication (type NotebookLM)

L'étape suivante, assurée par des outils de type plateforme documentaire augmentée, marque un nouveau changement de statut des productions. Le script élaboré devient un album, c'est-à-dire un objet éditorial finalisé, susceptible d'être diffusé, partagé et réutilisé. L'intelligence artificielle intervient ici comme un accélérateur de publication. Elle permet de générer rapidement des supports de qualité, sans nécessiter des compétences techniques avancées en mise en page ou en édition. Ce point est particulièrement stratégique dans des contextes où les ressources matérielles sont limitées, car il rend possible une production éditoriale locale, à partir des seules ressources des élèves.

Enfin, la transformation en capsule vidéo constitue une extension supplémentaire de cette logique de valorisation. L'écrit est ici réinscrit dans une dimension orale et audiovisuelle, accessible à des élèves plus jeunes ou à des publics moins familiers de la lecture. L'IA permet de synchroniser texte, image et voix, en respectant la structure narrative de l'album. Cette multimodalité renforce la circulation des productions et leur appropriation par différents publics.

**Synthèse de ces fonctions :**

- générer un album PDF
- produire une capsule vidéo
- diffuser les productions

L'IA agit ici comme un outil de médiatisation pédagogique.

Si l'on prend du recul, on constate que l'intégration des assistants d'intelligence artificielle ne se limite pas à une série d'outils juxtaposés. Elle constitue un véritable système, dans lequel chaque assistant intervient à un moment spécifique de la chaîne de transformation des écrits : retranscrire, analyser, problématiser, scénariser, publier, diffuser. Cette chaîne correspond à une montée en complexité progressive, qui transforme un texte d'élève en ressource pédagogique, puis en objet culturel partagé.

Toutefois, cette puissance de transformation impose une vigilance méthodologique constante. Le premier risque est celui d'une délégation excessive à l'outil. L'enseignant pourrait être tenté de considérer les productions de l'IA comme des résultats stabilisés, alors qu'elles doivent rester des propositions à discuter. Le second risque est celui d'une perte de fidélité au corpus initial. Plus les transformations sont nombreuses, plus il est nécessaire de maintenir un lien explicite avec les textes d'origine, afin de préserver la voix des élèves. Enfin, un troisième risque réside dans une dérive techniciste, où l'attention se porterait davantage sur la maîtrise des outils que sur les apprentissages des élèves.

C'est pourquoi il est essentiel de réaffirmer que l'intelligence artificielle, dans ce dispositif, n'est pas un substitut à l'activité pédagogique, mais un instrument au service d'une intention didactique. Elle permet d'augmenter la portée des productions d'élèves, d'en faciliter la circulation et d'en enrichir les usages, mais elle ne remplace ni le jugement professionnel de l'enseignant, ni l'expérience vécue des élèves.

En définitive, l'intégration des assistants d'intelligence artificielle peut être comprise comme une condition de possibilité d'une pédagogie de la circulation des écrits. Elle rend techniquement réalisable ce que des pédagogues comme Freinet ou Foucambert avaient pensé sur le plan théorique : un système dans lequel les élèves écrivent réellement pour être lus, parce que leurs textes circulent, sont transformés, discutés et valorisés dans une communauté élargie.

\*

## Partie 4 – exemple complet d’un dispositif mis en œuvre par un atelier d’ingénierie éducative en appui aux écoles

---

Voici ci-dessous un exemple complet, développé de manière narrative et intégrée, du fonctionnement réel du dispositif de correspondance interscolaire tel qu’il peut être mis en œuvre au Togo, à partir des données des expérimentations qui ont été conduites. Cet exemple permet de rendre visible l’articulation fine entre les pratiques de classe, l’usage raisonné des assistants d’intelligence artificielle et l’appui structurant d’un atelier d’ingénierie éducative tel que celui porté par Od’ecol International.

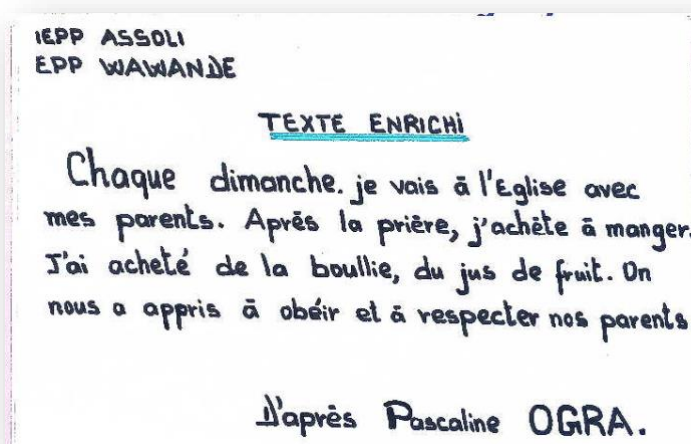
### I. UNE MISE EN RÉSEAU CONCRÈTE : TROIS ÉCOLES, UN DISPOSITIF PARTAGÉ

Le dispositif a pris forme dans trois écoles d’une même circonscription au cours de l’année scolaire 2025-2026 : WAWANDE, AGORIGODE et BOULADÉ Nord. Ces établissements ne sont pas simplement engagés dans une activité commune ; ils sont reliés par un protocole structuré de circulation des écrits, soutenu par l’inspecteur, les conseillers pédagogiques et accompagné techniquement par un atelier d’ingénierie éducative<sup>1</sup> qui intervient gracieusement en appui du projet.

Dès le lancement du projet, un cadre de travail est posé. Les enseignants sont réunis pour comprendre les finalités du dispositif : faire écrire les élèves à partir de leur vécu, organiser la circulation de ces écrits entre écoles, susciter des discussions argumentées, et valoriser les productions sous forme d’albums et de capsules vidéo. Le programme de recherche (PSEM II de l’INSE – Université de Lomé) intervient ici en appui : il fournit les outils, les modèles de prompts, les formats de restitution et assure la sensibilisation des formateurs qui encadre le projet à l’usage raisonné des assistants IA. Ce point est décisif. Sans cet appui, le dispositif resterait à l’état d’intention. Avec lui, il devient opératoire, reproductible et structuré.

### II. PREMIÈRE ÉTAPE : LA PRODUCTION DES TEXTES EN CLASSE

Dans une classe de CE2 à l’école de WANADE, l’enseignant propose une activité d’écriture libre. Il invite les élèves à raconter un événement qui leur est réellement arrivé. Les élèves écrivent. Certains évoquent une scène familiale, d’autres une expérience au champ, un accident, une visite à l’hôpital. Ces textes sont courts, parfois maladroits, mais ils sont d’une grande richesse sur le plan du vécu.



---

<sup>1</sup> Atelier Industriel d’Ingénierie Éducative du Think Tank Od’ecol international : <https://www.odecol.org/a2ie>

Un autre élève raconte qu'il a refusé d'aller au moulin et a fui par la fenêtre. Un autre évoque une chute à vélo ayant entraîné une fracture. Une élève décrit une punition injuste liée à une obligation familiale. L'enseignant ne corrige pas immédiatement. Il lit, sélectionne, valorise. Il repère les textes qui portent une situation forte, susceptible d'intéresser d'autres élèves. À la fin de la séance (ou des séances), un recueil est constitué. Il devient un objet collectif.

### III. DEUXIÈME ÉTAPE : TRAITEMENT DU CORPUS ET APPUI DE L'ATELIER D'INGÉNIERIE

Le recueil est transmis à l'IEPP, puis à l'équipe de supervision de la recherche-action. C'est ici que l'atelier d'ingénierie éducative joue un rôle central. À l'aide d'un assistant d'intelligence artificielle, les textes sont retranscrits fidèlement. Ils sont ensuite organisés en corpus. L'IA est sollicitée pour identifier les situations significatives et proposer une première analyse dialogique.

L'atelier fournit des prompts stabilisés permettant :

- de catégoriser les récits,
- d'identifier les tensions sociales sous-jacentes,
- de sélectionner les textes les plus pertinents.

#### Exemple d'instruction (prompt) données à l'IA :

« Peux-tu sélectionner parmi ces textes cinq textes qui pourraient intéresser les élèves d'une autre école dans le cadre d'un échange interscolaire et qui pourraient faire l'objet d'un questionnement complémentaire sous la forme d'une controverse que tu proposes.

Tu présentes ta réponse sous la forme suivante :

- texte sélectionné
- prénom de l'élève (sans le nom)
- exemple de questionnement de type controverse.

Attention : ces controverses doivent être adaptées à des enfants de 9 à 10 ans et au contexte culturel du Togo.

À partir de cette étape, cinq textes ont été retenus, ce nombre pouvant évidemment varier selon les projets. Pour chacun, une controverse est formulée. Par exemple :

- Faut-il toujours obéir à ses parents ?
- Les enfants doivent-ils travailler au champ ?
- Qui est responsable lors d'un accident ?

Ces controverses ne sont pas produites de manière automatique. Elles sont discutées, ajustées, validées par l'équipe. L'IA accélère le processus, mais ne s'y substitue pas. Ce travail constitue un apport majeur du partenariat avec un atelier d'ingénierie : il garantit la qualité didactique des transformations opérées sur les textes.

L'enseignant peut adapter la formulation de la question ou proposer des questions complémentaires si nécessaire. Les élèves peuvent également formuler des réponses ou des questions qui seront ensuite adressées à leurs correspondants dans les autres écoles. Ainsi se construit progressivement une correspondance scolaire entre les trois établissements.

#### Texte sélectionné :

« Chaque dimanche, je vais à l'église avec mes parents. Après la prière, j'achète à manger. J'ai acheté de la bouillie, du jus de fruit. On nous a appris à obéir et à respecter nos parents. »  
Prénom de l'élève : Pascaline

#### Exemple de questionnement de type controverse :

*Faut-il toujours obéir à ses parents même quand on n'est pas d'accord avec eux ?*

Les élèves peuvent discuter des limites de l'obéissance et de la possibilité d'exprimer son opinion dans la famille.

## Exemples de controverses de l'école WAWANDE – Mars 2026

*Voici cinq textes qui pourraient constituer des supports intéressants pour un échange entre classes, accompagnés d'une proposition de questionnement permettant d'ouvrir une controverse.*

—

### **Texte sélectionné :**

« Chaque dimanche, je vais à l'église avec mes parents. Après la prière, j'achète à manger. J'ai acheté de la bouillie, du jus de fruit. On nous a appris à obéir et à respecter nos parents. »

Prénom de l'élève : Pascaline

### **Exemple de questionnement de type controverse :**

*Faut-il toujours obéir à ses parents même quand on n'est pas d'accord avec eux ?*

Les élèves peuvent discuter des limites de l'obéissance et de la possibilité d'exprimer son opinion dans la famille.

—

### **Texte sélectionné :**

« Ce matin, en venant à l'école, j'ai croisé un papa. Il m'a dit d'apprendre mes leçons pour devenir un futur cadre. Il m'a conseillé aussi de respecter mes maîtres, mes parents et mes camarades. »

Prénom de l'élève : Dermane

### **Exemple de questionnement de type controverse :**

*Est-ce que bien réussir à l'école est la seule façon de réussir sa vie ?*

Les élèves peuvent confronter différentes visions de la réussite (études, métiers manuels, talents personnels, etc.).

—

### **Texte sélectionné :**

« Le samedi, j'ai accompagné mon père au champ loin du village. Nous avons récolté le maïs. Nous étions très fatigués. Le soir, nous avons ramené les mangues à la maison. Nous sommes arrivés tard dans la nuit. »

Prénom de l'élève : Oumarou

### **Exemple de questionnement de type controverse :**

*Les enfants doivent-ils aider leurs parents dans les travaux du champ ou à la maison, même si cela demande beaucoup d'efforts ?*

Les élèves peuvent discuter de l'entraide familiale et de la place du travail des enfants dans la vie quotidienne.

—

### **Texte sélectionné :**

« Le samedi passé, vers 9 heures, il y a eu un accident de circulation sur la route. C'est un jeune qui roulait à moto. Il a cogné une vieille. Les gens sont allés à leur secours. Heureusement il n'y a pas de blessés graves. Ils sont conduits à l'hôpital. »

Prénom de l'élève : Fadila

### **Exemple de questionnement de type controverse :**

*Qui est responsable lorsqu'il y a un accident sur la route : le conducteur, les règles de circulation, ou le manque de prudence des personnes ?*

Les élèves peuvent discuter de la responsabilité et de la sécurité routière.

—

### **Texte sélectionné :**

« Mon père et moi sommes partis visiter mon ami Aliou qui est à l'hôpital depuis trois jours. Il a les maux de ventre. Il a mangé un repas à l'école sans se laver les mains. »

Prénom de l'élève : Komi

### **Exemple de questionnement de type controverse :**

*Est-ce que les règles d'hygiène comme se laver les mains avant de manger sont vraiment indispensables ?*

Les élèves peuvent discuter de la prévention des maladies et des habitudes de santé.

\*

#### IV. TROISIÈME ÉTAPE : LA CIRCULATION ET LE DÉBAT EN CLASSE

Les textes sélectionnés et les controverses sont envoyés dans les trois écoles.

SCHEMATISATION DU CIRCUIT DE LA CORRESPONDANCE ENTRE LES 3 ECOLES



Dans une classe d'AGORIGODE, l'enseignant lit à haute voix le texte d'un élève de WAWANDE. Les élèves découvrent une situation proche de leur propre réalité, mais vécue par un autre enfant.

Le silence s'installe, puis les réactions émergent. L'enseignant introduit la controverse : « Faut-il toujours obéir à ses parents ? » La discussion s'engage. Certains élèves défendent l'obéissance absolue. D'autres évoquent des situations où il faudrait pouvoir refuser. Les arguments se construisent progressivement. L'enseignant : « Pourquoi ? », « Est-ce toujours juste ? », « Qu'aurais-tu fait à sa place ? »

Ce moment transforme profondément la nature de l'activité scolaire. Le texte devient un support de pensée, un médiateur de débat.

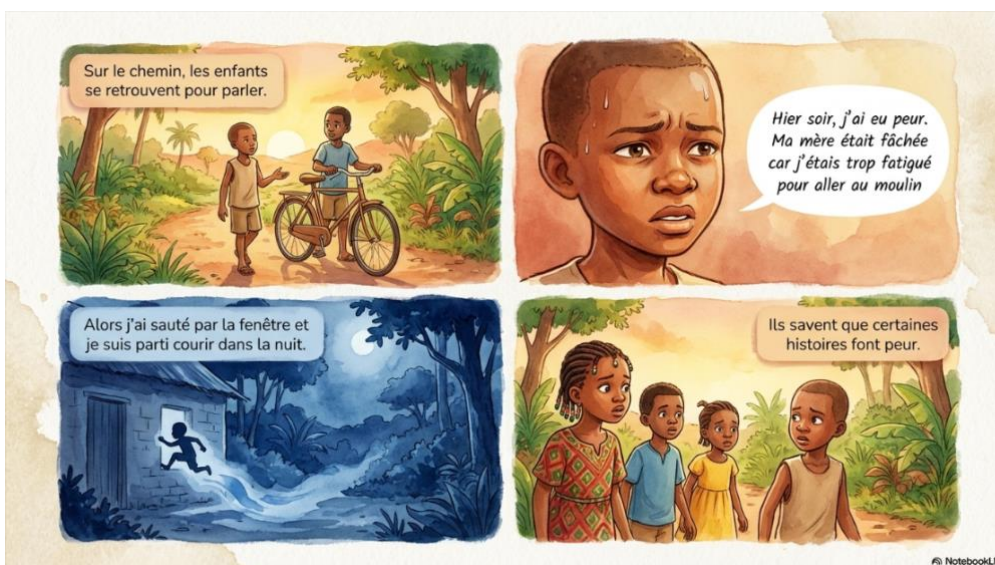
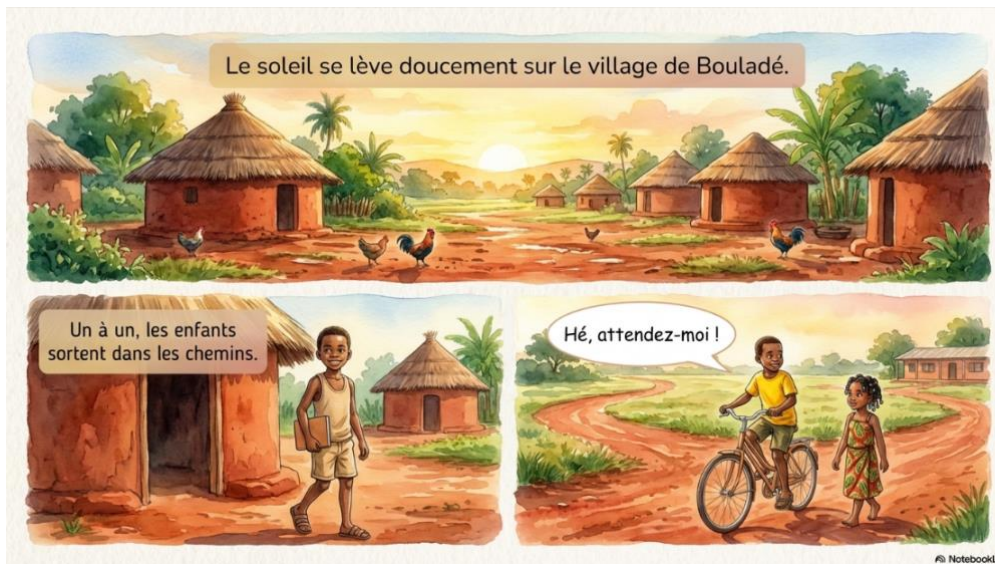
#### V. QUATRIÈME ÉTAPE : LA RÉÉCRITURE ET LA CORRESPONDANCE

À l'issue de la discussion, les élèves sont invités à écrire. Certains répondent directement au texte lu. D'autres prennent position sur la controverse. D'autres encore posent des questions aux élèves de l'autre école. Les textes produits sont plus structurés, plus intentionnels. L'élève écrit désormais pour un destinataire identifié. Le recueil suivant intègre ces nouvelles productions. La correspondance prend forme. Un dialogue différé s'installe entre les écoles.

#### VI. CINQUIÈME ÉTAPE : LA TRANSFORMATION ÉDITORIALE

Réalisation d'un album de littérature jeunesse : Parallèlement, l'atelier d'ingénierie éducative poursuit le travail sur le corpus. À partir des textes collectés, un assistant IA est mobilisé pour construire une narration continue. Les fragments deviennent un récit cohérent, et par exemple structuré autour « d'une journée d'école et des histoires partagées sous le manguier ». Ce récit devient un album « Sous le grand manguier de l'école », construit à partir des données réelles des élèves.





Albums consultables et téléchargeables en ligne : <https://www.odecol.org/3ecoles>

Réalisation d'une animation vidéo : Un second assistant d'Intelligence Artificielle permet de transformer ce récit en script illustré, avec descriptions précises des scènes, des personnages et des ambiances. L'atelier accompagne cette étape en garantissant la fidélité au corpus initial et la qualité éditoriale.

### Exemple avec le récit : *SOUS LE GRAND MANGUIER DE L'ÉCOLE*

Nous partons sur un style **Aquarelle Douce et Ensoleillée** pour illustrer ces tranches de vie à Bouladé, avec un ton **poétique et pédagogique** en français. Ce choix permettra de rendre la terre rouge et le grand manguier particulièrement vibrants pour les enfants du Togo. Voici la **NOTE TECHNIQUE POUR L'UTILISATEUR** : Pour garantir la cohérence visuelle, chaque case répète la description physique précise des personnages. Les prompts incluent des termes comme "soft watercolor texture", "golden hour lighting" et "red earth of Togo" pour maintenir l'unité stylistique.

#### SOUS LE GRAND MANGUIER DE L'ÉCOLE

##### Personnages Principaux :

- **Joseph** : Garçon de 8 ans, peau mate, débardeur beige, short en coton beige, sandales simples.
- **Jean** : Garçon, t-shirt jaune vif distinctif, souvent avec son vélo.
- **Rolande** : Fillette de 9 ans, tresses avec perles colorées, robe en pagne aux motifs vifs.
- **Le Maître** : Homme âgé, lunettes fines, chemisette blanche impeccable et bien repassée.

**Thème Visuel** : Aquarelle douce, lumière du matin, terre rouge de Bouladé, végétation tropicale, bienveillance.

#### [PAGE 1 : LE RÉVEIL DE BOULADÉ]

*Note de Mise en Page* : 3 cases (1 large panoramique en haut, 2 carrées en bas).

*Note de Style* : Aquarelle, texture papier grainée, couleurs chaudes.

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan large (Panoramique).
- **Description Visuelle** : Le village de Bouladé sous un soleil levant doré. On voit des cases traditionnelles, des coqs qui chantent près des murs. La terre rouge est humide de rosée.
- **Décor** : Village africain paisible, horizon de brousse.
- **Légende** : Le soleil se lève doucement sur le village de Bouladé.

##### [CASE 2]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : **Joseph (8 ans, débardeur beige, short beige, sandales)** sort de sa maison, un cahier sous le bras, avec un sourire calme.
- **Sujet** : Joseph.
- **Légende** : Un à un, les enfants sortent dans les chemins.

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plan d'ensemble.
- **Description Visuelle** : Les enfants convergent vers un sentier de terre rouge. On voit **Jean (t-shirt jaune vif)** sur son vélo et **Rolande (robe en pagne, perles dans les tresses)** qui marchent vers l'école.
- **Dialogue (Jean)** : "Hé, attendez-moi !"

#### [PAGE 2 : LE CHEMIN DES HISTOIRES]

*Note de Mise en Page* : 4 cases (Grille 2x2).

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan américain.
- **Description Visuelle** : Les enfants marchent ensemble. **Joseph (débardeur beige, short beige)** discute avec **Jean (t-shirt jaune vif)** qui pousse son vélo.
- **Légende** : Sur le chemin, les enfants se retrouvent pour parler.

##### [CASE 2]

- **Plan** : Gros plan sur le visage de Joseph.
- **Description Visuelle** : **Joseph (8 ans, peau mate)** a l'air un peu inquiet, il raconte sa mésaventure de la veille.
- **Dialogue (Joseph)** : "Hier soir, j'ai eu peur. Ma mère était fâchée car j'étais trop fatigué pour aller au moulin".

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plan de demi-ensemble (Flashback aux tons bleutés).
- **Description Visuelle** : Une silhouette d'enfant ressemblant à **Joseph** sautant par une fenêtre dans la pénombre de la nuit.
- **Légende** : Alors j'ai sauté par la fenêtre et je suis parti courir dans la nuit.

##### [CASE 4]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : **Rolande (robe en pagne, tresses à perles)** et les autres écoutent en silence, les yeux un peu ronds.
- **Légende** : Ils savent que certaines histoires font peur.

#### [PAGE 3 : SOUS LE GRAND MANGUIER]

*Note de Mise en Page* : 1 grande case centrale entourée de 2 petites.

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan très large.
- **Description Visuelle** : La cour de l'école avec un manguier immense et majestueux au centre. Les enfants s'installent à son ombre.
- **Légende** : Sous cet arbre, chacun peut raconter ce qu'il a vécu.

##### [CASE 2]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : Un garçon nommé Benjamin lève la main avec enthousiasme devant ses camarades assis en cercle.
- **Dialogue (Benjamin)** : "Au bord de la rivière, on a attrapé une énorme tortue !".

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plan rapproché.
- **Description Visuelle** : **Frukeya (une fillette)** rit en racontant son histoire de souris.
- **Dialogue (Frukeya)** : "Une petite souris de brousse est sortie de terre pendant qu'on travaillait au champ !".

#### [PAGE 4 : LA CLASSE ET LA SANTÉ]

*Note de Mise en Page* : 3 cases verticales.

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : **Le Maître (lunettes, chemisette blanche)** sonne la cloche devant le bâtiment de l'école.
- **Légende** : La cloche sonne. Les enfants entrent en classe.

##### [CASE 2]

- **Plan** : Plan d'ensemble.
- **Description Visuelle** : Une équipe médicale en blouses blanches arrive dans la cour de l'école avec du matériel.
- **Légende** : Pendant la récréation, une équipe médicale arrive pour parler de la méningite.

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plan américain.

- **Description Visuelle : Le Maître (lunettes, chemisette blanche)** s'adresse aux enfants qui écoutent attentivement.
- **Dialogue (Le Maître)** : "C'est important. Vous écrirez ce que vous avez appris pour protéger tout le village".

#### [PAGE 5 : L'ACCIDENT DE JEAN]

*Note de Mise en Page* : 4 cases dynamiques.

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : L'école est finie. **Jean (t-shirt jaune vif)** monte sur son vélo.
- **Dialogue (Jean)** : "Le dernier arrivé au village a perdu !"

##### [CASE 2]

- **Plan** : Plan d'action (Flou de mouvement).
- **Description Visuelle** : **Jean (t-shirt jaune vif)** pédale vite sur la piste de terre, de la poussière s'élève derrière lui.
- **Légende** : Très vite, la route devient une piste de course.

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plongée.
- **Description Visuelle** : Le vélo de **Jean** heurte un gros caillou. Jean bascule en avant.
- **Légende** : Jean voit un caillou trop tard. Il tombe.

##### [CASE 4]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : Jean est au sol, se tenant le bras. **Joseph (débardeur beige)** et **Rolande (robe en pagne)** accourent pour l'aider.
- **Dialogue (Rolande)** : "Ne bouge pas Jean, on va t'aider !".

#### [PAGE 6 : SOUVENIRS ET TRISTESSES]

*Note de Mise en Page* : 3 cases horizontales.

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : Les enfants marchent plus lentement. Édouard parle de ses vacances à la ville.
- **Dialogue (Édouard)** : "À Sokodé, les rues étaient pleines de lumières le soir quand on achetait le lait".

##### [CASE 2]

- **Plan** : Plan rapproché.
- **Description Visuelle** : **Rolande (perles dans les tresses, robe en pagne)** a l'air triste en marchant.
- **Dialogue (Rolande)** : "Moi, je n'ai pas eu de petit déjeuner pendant trois jours car ma mère était fâchée...".

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plan de profil.
- **Description Visuelle** : Les enfants marchent en silence sur le chemin rouge, le soleil commence à baisser.
- **Légende** : Ils marchent en silence, partageant le poids des histoires difficiles.

#### [PAGE 7 : LA JUSTICE DU MAÎTRE]

*Note de Mise en Page* : 3 cases (Grille 1 en haut, 2 en bas).

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan moyen (Flashback).
- **Description Visuelle** : Dans la classe, Abdallah est debout devant le bureau du Maître.
- **Dialogue (Abdallah)** : "Le maître m'a puni car je n'avais pas fait mes devoirs, mais j'étais malade".

##### [CASE 2]

- **Plan** : Plan américain.
- **Description Visuelle** : Un homme (le père d'Abdallah) montre un carnet de santé au **Maître (lunettes, chemisette blanche)**.
- **Légende** : Alors son père est venu expliquer avec son carnet de santé.

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plan rapproché.
- **Description Visuelle** : **Le Maître** pose une main bienveillante sur l'épaule d'Abdallah.
- **Dialogue (Le Maître)** : "Je comprends mieux maintenant. Soigne-toi bien".

#### [PAGE 8 : RÊVER L'AVENIR]

*Note de Mise en Page* : 3 cases (1 moyenne, 1 large finale).

##### [CASE 1]

- **Plan** : Plan d'ensemble.
- **Description Visuelle** : Le village apparaît au loin. Les enfants s'arrêtent pour regarder l'horizon.
- **Légende** : Les enfants parlent maintenant de leurs rêves.

##### [CASE 2]

- **Plan** : Plan moyen.
- **Description Visuelle** : **Joseph (débardeur beige)** mime le geste d'un médecin, **Rolande (robe en pagne)** pointe l'école, et un autre enfant fait semblant de conduire un camion.
- **Légende** : Ils veulent grandir et changer le monde.

##### [CASE 3]

- **Plan** : Plan large (Contemplatif).
- **Description Visuelle** : Retour au manguier majestueux le lendemain matin. Les enfants sont de nouveau assis dessous dans une lumière d'aquarelle dorée.
- **Légende** : Sous le grand manguier, chaque histoire mérite d'être entendue.

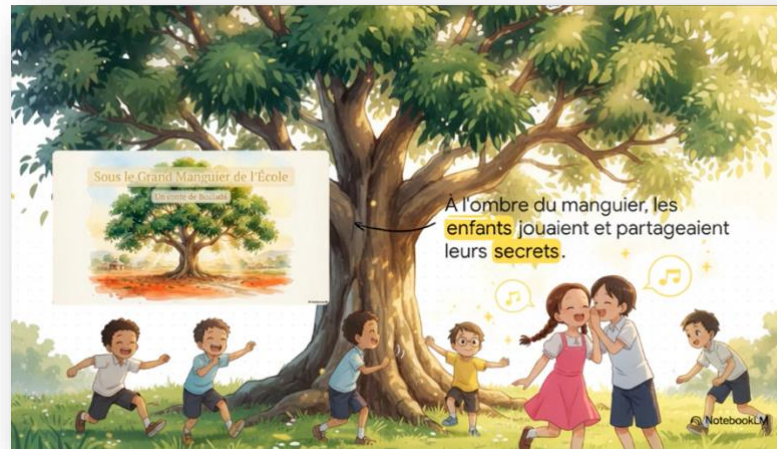
#### FIN

Prompt à utiliser dans NotebookLM pour générer la présentation :  
 Raconte à nouveau l'histoire sous forme de roman graphique.  
 Raconte à nouveau l'histoire sous forme de roman graphique en Français. Respecte obligatoirement le scénario et les personnages, ne réécris pas le scénario dans les illustrations. Adopte un style artistique Aquarelle Douce et Ensoleillée pour un public d'enfants au Togo.



## VII. SIXIÈME ÉTAPE : LA PUBLICATION ET LA DIFFUSION

L'album numérique peut être consulté sur smartphone, imprimé, partagé. La capsule vidéo également générée, permet de restituer l'histoire sous forme audio-visuelle. Ces ressources sont mises en ligne sur une plateforme dédiée, accessible aux enseignants et aux élèves.



Les élèves découvrent alors leur propre travail transformé en objet culturel. Ce moment est particulièrement puissant : il transforme leur rapport à l'écrit.

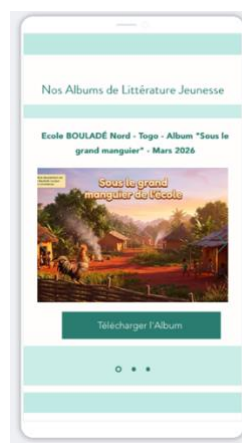
## VII. SEPTIÈME ÉTAPE : CONSTITUTION D'UN ECOSYSTEME NUMERIQUE DE RESSOURCES PARTAGEES

La dernière étape consiste en la structuration d'un écosystème numérique de ressources partagées. Les albums produits sont progressivement capitalisés sur une plateforme accessible, permettant leur diffusion élargie et leur réutilisation pédagogique. Ce passage au numérique ne se limite pas à un archivage : il inscrit les productions dans une logique de circulation durable, où les ressources peuvent être consultées, réinvesties et prolongées dans d'autres contextes d'apprentissage. Ainsi, le processus d'édition aboutit à la constitution d'une véritable bibliothèque vivante, alimentée par les écrits des élèves et mise au service d'une dynamique collective d'apprentissage. Un QR code permet également d'accéder directement à cette plateforme ainsi qu'à la chaîne YouTube du projet « 3 écoles ».

Site web du projet : <https://www.odecol.org/3ecoles>

Page d'accueil « 3 écoles »

Téléchargement des Albums



QR Code

\*

# Partie 5 - LE RÔLE STRATÉGIQUE DU PARTENARIAT AVEC UN ATELIER D'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE ET LE DEVELOPPEMENT D'UN POLE DE COMPETENCES

---

## Le rôle stratégique d'un partenariat en ingénierie éducative

Ce dispositif d'innovation pédagogique met en évidence un point fondamental : la réussite du dispositif repose sur un partenariat structuré avec un atelier d'ingénierie éducative. Cet atelier joue alors plusieurs rôles :

- il conçoit les protocoles et les outils pour appuyer les équipes enseignantes dans leur mise en projet,
- il fournit les prompts et les assistants IA,
- il accompagne les nécessaires transformations éditoriales en lien avec les projets,
- il assure la qualité et la cohérence du dispositif en appui aux équipes de formateurs des circonscriptions qui le souhaitent.

Sans cet appui, les enseignants seraient seuls face à une complexité technique et méthodologique importante. Avec cet appui, ils peuvent se concentrer sur leur cœur de métier : l'animation pédagogique des ateliers d'écriture et des cercles de lecture, et donc au plus près des nécessaires étayages auprès des élèves.

Ce modèle de partenariat est donc stratégique. Il permet de dépasser une logique d'innovation isolée pour construire un véritable écosystème éducatif. Ce dispositif n'est pas seulement une expérimentation locale. Il constitue un modèle transférable. Il montre qu'il est possible :

- de partir des écrits d'élèves comme ressource centrale,
- d'organiser leur circulation entre écoles,
- de structurer des débats à partir de leur vécu,
- de produire des ressources culturelles locales,
- d'intégrer l'IA de manière raisonnée.

Mais surtout, il montre que cette transformation nécessite une alliance entre acteurs pédagogiques et ingénierie éducative. C'est précisément ce type de partenariat qu'il convient désormais de développer à plus grande échelle, pour accompagner les systèmes éducatifs dans une dynamique d'innovation maîtrisée, contextualisée et durable.

## Ce qui peut être capitalisé à partir du développement d'un pôle de compétences dans la maîtrise de ce type de projet de publication et de correspondance interscolaire

L'expérimentation d'un tel dispositif, par des équipes qui constituent à terme un véritable pôle de compétences, offre déjà une matière de capitalisation particulièrement riche, parce qu'elle articule de manière visible innovation pédagogique, innovation éditoriale et innovation techno-pédagogique.

La première dimension à capitaliser est le dispositif lui-même comme ingénierie transférable. Le projet peut être présenté comme un **modèle original de correspondance interscolaire en circuit court, à partir de textes libres d'élèves**. Ce point est important, car la valeur du travail ne réside pas seulement dans les textes produits, mais dans la construction d'une chaîne opératoire reproductible : production d'écrits dans les classes, centralisation, retranscription, analyse dialogique, formulation

de controverses, circulation entre écoles, puis valorisation numérique. Cette chaîne constitue déjà un résultat en soi, parce qu'elle fournit un protocole transférable à d'autres circonscriptions ou à d'autres réseaux d'écoles.

La deuxième dimension à capitaliser est la valeur pédagogique des textes d'élèves comme ressources authentiques d'apprentissage. **Les expérimentations montrent que les productions enfantines ne sont plus considérées comme de simples exercices à corriger, mais comme des ressources susceptibles de nourrir la lecture, l'écriture, l'oral, l'argumentation, la discussion morale et sociale, voire la prévention.** Les controverses générées à partir des textes en sont une manifestation particulièrement forte, puisqu'elles transforment des récits situés en objets de débat adaptés aux enfants. C'est un résultat majeur, car il illustre concrètement comment une pédagogie active peut déboucher sur des apprentissages socialement signifiants.

La troisième dimension capitalisable concerne la valorisation de la parole enfantine et du vécu local. Le travail éditorial et l'album de littérature jeunesse montrent que le projet produit un déplacement symbolique important : **il donne une dignité scolaire et culturelle à des fragments de vie ordinaire d'enfants. En ce sens, il peut être présenté comme une recherche-action qui contribue à reconnaître les élèves comme auteurs, témoins de leur monde, et producteurs de contenus pédagogiques.** Cet aspect est très valorisable, car il permet de montrer que **l'innovation ne passe pas nécessairement par des ressources importées, mais peut partir des expériences écrites des élèves eux-mêmes.**

La quatrième dimension à capitaliser est **l'ingénierie éditoriale** construite autour du corpus. Elle montre que le projet commence à stabiliser des formats, des rubriques, et une logique de publication durable. Cela peut être valorisé comme une avancée vers **une culture scolaire de publication, susceptible de structurer l'écriture des élèves et d'aider les enseignants à organiser les productions dans le temps.**

La cinquième dimension à **capitaliser est la formalisation d'un processus raisonné d'usage de l'IA.** Les documents ne montrent pas une IA utilisée de manière vague ou décorative ; ils exposent une chaîne précise d'usages : retranscription, catégorisation, sélection des textes, formulation de controverses, scénarisation, génération de scripts, conversion en album, production vidéo. Cet aspect peut être extrêmement fort, à condition d'être présenté comme un usage assistif et méthodologiquement encadré, au service d'une finalité éducative claire : valoriser des productions d'élèves, enrichir leur circulation et augmenter leur réutilisation pédagogique.

Enfin, une sixième dimension à capitaliser est la **montée en généralité scientifique du projet** qui permet de sortir du simple récit d'expérience pour poser de vraies questions de recherche : rapport à l'écrit des élèves, authenticité des situations de lecture et d'écriture, réflexivité des enseignants, transformation de la posture des équipes de formateurs en appui à de tels projets d'école. Ainsi cette montée en problématisation est essentielle, car elle permet de présenter **cette proposition exploratoire comme une micro-recherche-action productrice d'hypothèses et non comme une simple activité innovante locale.**

\*

# Annexe n°1 : référencement théorique du dispositif

---

Ce dispositif mobilise plusieurs cadres théoriques implicites :

- pédagogie active et situations authentiques,
- didactique de l'écriture comme activité sociale,
- approche dialogique des apprentissages,
- reconnaissance de la parole de l'élève.

Il permet notamment :

- une augmentation de l'engagement dans l'écriture,
- une amélioration de l'oral argumentatif,
- une valorisation du vécu des élèves,
- une transformation des pratiques enseignantes.

Le syntagme « écrire pour être lu » n'est pas attribuable à un seul auteur identifié comme l'inventeur du concept au sens strict. Il s'agit plutôt d'une formulation synthétique qui cristallise plusieurs apports convergents issus de la didactique de l'écriture, de la pédagogie active et des sciences du langage. Néanmoins, plusieurs auteurs majeurs ont contribué à théoriser, chacun à leur manière, les fondements de cette idée.

En premier lieu, il convient de mentionner Célestin Freinet, dont les travaux constituent sans doute la matrice la plus directe de ce principe. Dans sa pédagogie du texte libre et de l'imprimerie à l'école, Freinet défend explicitement l'idée que les élèves écrivent pour un véritable destinataire, et non pour le seul enseignant. L'introduction du journal scolaire, de la correspondance interscolaire et des circuits de publication transforme profondément le statut de l'écriture : elle devient un acte social, inscrit dans une communication réelle. Chez Freinet, l'écriture n'a de sens que si elle circule et si elle est lue. On peut donc considérer qu'il est l'un des premiers à avoir posé, de manière opératoire, le principe d'une écriture adressée. Dans le champ de la didactique contemporaine du français, les travaux de Jean-Paul Bronckart et du courant de l'interactionnisme socio-discursif ont également contribué à formaliser cette idée. Bronckart insiste sur le fait que toute production écrite s'inscrit dans une situation de communication et dans un genre discursif. Écrire, c'est toujours écrire pour quelqu'un, dans un contexte donné, avec des attentes implicites. L'écriture scolaire ne peut donc être pensée indépendamment de ses destinataires et de ses usages sociaux.

Par ailleurs, Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, dans leurs travaux sur les genres textuels et les séquences didactiques, ont montré que l'apprentissage de l'écriture passe par la maîtrise de situations de communication authentiques. Leurs modèles didactiques reposent explicitement sur la prise en compte du destinataire, du contexte et de l'intention d'écriture. Là encore, l'idée d'« écrire pour être lu » est centrale, même si elle n'est pas toujours formulée en ces termes. Dans une perspective plus pédagogique et anthropologique, Philippe Meirieu a également insisté sur la nécessité de donner du sens aux activités scolaires. Pour Meirieu, une tâche d'écriture n'est formatrice que si elle est finalisée, c'est-à-dire si elle répond à une intention communicative réelle. L'écriture ne peut être réduite à un exercice formel ; elle doit s'inscrire dans un projet adressé à autrui.

Enfin, dans le champ de la didactique de l'écrit, Yves Reuter a largement analysé les fonctions de l'écriture scolaire et les conditions de son efficacité. Il met en évidence que les situations les plus fécondes sont celles où les élèves écrivent dans des dispositifs où leurs textes sont lus, discutés, transformés et publiés. Il rejoint ainsi l'idée que la réception est constitutive de l'acte d'écriture. En synthèse, l'expression « écrire pour être lu » peut être comprise comme une formulation opératoire qui condense plusieurs principes théoriques majeurs :

- l'écriture comme acte social (Freinet),
- l'écriture comme activité langagière située (Bronckart),
- l'écriture comme production inscrite dans des genres et des destinataires (Schneuwly, Dolz),
- l'écriture comme activité finalisée et porteuse de sens (Meirieu),
- l'écriture comme pratique scolaire nécessitant des dispositifs de réception (Reuter).

Ainsi, plutôt que de chercher un auteur unique, il est plus rigoureux de considérer cette notion comme un invariant didactique transversal, construit progressivement dans l'histoire des pédagogies actives et de la didactique du français.

Chez Foucambert, la question ne se limite pas à l'existence d'un destinataire, mais s'inscrit dans une conception beaucoup plus radicale de l'acte de lire et d'écrire. Dans ses travaux, notamment au sein de l'Association Française pour la Lecture, il défend l'idée que lire et écrire relèvent d'une même compétence : celle d'agir sur le monde par l'écrit. L'écrit n'est pas un simple objet linguistique, mais un outil de communication et de transformation sociale. Dans cette perspective, « écrire pour être lu » prend un sens particulièrement exigeant. Il ne s'agit pas seulement de produire un texte adressé, mais de s'inscrire dans un véritable circuit de communication écrite. Foucambert insiste sur le fait que l'apprentissage de l'écrit ne peut être efficace que si les élèves sont placés dans des situations où leurs textes circulent réellement, sont lus par d'autres, et produisent des effets. Il critique ainsi fortement les pratiques scolaires traditionnelles où l'écriture est réduite à un exercice évaluatif, destiné uniquement à l'enseignant. Dans ces situations, selon lui, l'élève n'écrit pas réellement : il simule une activité d'écriture, sans enjeu communicationnel authentique. L'absence de destinataire réel empêche la construction d'une compétence scripturale véritable. À l'inverse, Foucambert propose des dispositifs dans lesquels les élèves deviennent des producteurs d'écrits inscrits dans des réseaux de communication. Cela rejoint directement les pratiques de correspondance interscolaire, de journaux d'école ou de publication collective. L'enjeu est de faire entrer les élèves dans une « culture de l'écrit », où l'on écrit parce que cela a un effet sur autrui.

Sur le plan didactique, cela implique plusieurs transformations majeures : d'une part, la centralité du destinataire. L'élève doit anticiper un lecteur réel, ce qui modifie profondément ses choix d'écriture (clarté, organisation, explicitation). D'autre part, l'inscription de l'écriture dans des projets. L'écrit est toujours lié à une intention : informer, raconter, convaincre, témoigner. Enfin, la nécessité de circuits de diffusion. Un texte n'existe pleinement que s'il est lu, discuté, réutilisé.

Cette conception rejoint, tout en les approfondissant, les apports de Freinet sur la correspondance scolaire. Mais Foucambert apporte une dimension théorique supplémentaire en articulant étroitement lecture et écriture : écrire pour être lu suppose aussi d'avoir une expérience de lecteur, capable d'anticiper les attentes d'autrui. Dans ce dispositif de correspondance interscolaire, cette contribution est particulièrement structurante. Elle permet de justifier théoriquement plusieurs choix que l'on observe dans les expérimentations réalisées :

- la circulation des textes entre écoles
- la transformation des écrits en supports de discussion
- la valorisation éditoriale sous forme d'albums
- l'usage de l'IA comme outil de médiation et d'amplification de cette circulation

Autrement dit, les travaux de Foucambert permettent de penser le dispositif non seulement comme une innovation pédagogique, mais comme une reconfiguration des conditions d'entrée dans l'écrit. L'élève n'est plus un scripteur scolaire isolé, mais un auteur inscrit dans un espace social de communication. En synthèse, l'apport de Foucambert permet de reformuler le principe « écrire pour être lu » de manière plus rigoureuse : écrire, c'est produire un texte destiné à circuler dans une communauté de lecteurs, dans un contexte où la lecture effective de ce texte est une condition de l'apprentissage lui-même.

## Bibliographie

Voici une bibliographie structurée selon les normes APA (7e édition) des principaux auteurs mobilisés dans l'analyse du concept « écrire pour être lu » et, plus largement, de la didactique du lire-écrire. Les références proposées correspondent aux ouvrages les plus représentatifs de leurs apports théoriques.

Célestin Freinet

Freinet, C. (1964). **Les techniques Freinet de l'école moderne**. Armand Colin.

Freinet, C. (1971). **L'éducation du travail**. Delachaux et Niestlé.

Freinet, C. (1974). **Pour l'école du peuple**. Maspero.

Jean Foucambert

Foucambert, J. (1976). **La manière d'être lecteur**. SERMAP.

Foucambert, J. (1994). **Lire, c'est vraiment simple... quand c'est l'affaire de tous**. Association française pour la lecture.

Foucambert, J. (2004). **Comprendre et apprendre à lire**. Retz.

Jean-Paul Bronckart

Bronckart, J.-P. (1996). **Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif**. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2004). **Agir et discours en situation de travail**. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Bernard Schneuwly

Joaquim Dolz

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). **Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école**. ESF.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). **S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit**. De Boeck.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). **Des objets enseignés en classe de français**. Presses universitaires de Rennes.

Philippe Meirieu

Meirieu, P. (1990). **Apprendre... oui, mais comment ?** ESF.

Meirieu, P. (1995). **La pédagogie entre le dire et le faire**. ESF.

Meirieu, P. (2004). **Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie**. ESF.

Yves Reuter

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

Reuter, Y. (2000). **Les écrits scolaires**. Presses universitaires du Septentrion.

Reuter, Y. (2013). **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. De Boeck.

Compléments utiles (cadre élargi du lire-écrire)

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. **Revue française de pédagogie**, 148, 89–100.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). **Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant**. Retz.

\*\*\*